

**ВЕСТНИК
ЧЕРЕПОВЕЦКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА**



Научный журнал основан в декабре 2002 г.

№ 1 (82) • 2018

ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Череповец
2018

Выход в свет: № 1 (82) • 2018 • ФЕВРАЛЬ. Выходит шесть раз в год.

Научный журнал «Вестник ЧГУ» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Научный журнал «Вестник ЧГУ» включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) с 2009 г.

Направления: ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ, ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Группы специальностей: 05.13.00 Информатика, вычислительная техника и управление
05.14.00 Энергетика
10.01.00 Литературоведение
10.02.00 Языкознание
13.00.00 Педагогические науки

УЧРЕДИТЕЛЬ: ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», с 2017 г. является одним из опорных вузов Российской Федерации.

Свидетельство выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор). ПИ №ФС77-66463 от 14.07.2016 г.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: Н.И. ШЕСТАКОВ, д-р техн. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

ЗАМЕСТИТЕЛИ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

ЯКОВЛЕВА Е.В., д-р пед. наук, проф. (ЧГУ)
ЧЕРНОВ А.В., д-р филол. наук, проф. (ЧГУ)

РЕДАКТОРЫ: Н.Г. МЕЛЬНИКОВА, А.Н. ЛАРИОНОВА

КОМПЬЮТЕРНОЕ МАКЕТИРОВАНИЕ: М.Н. АВДУХОВА

ПЕРЕВОДЧИК: В.В. ЧИСТЯКОВА

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: Н.А. ТИХОМИРОВА (8202) 51-72-40

 CYBERLENINKA

 НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

 Registry of Open Access
Repositories (ROAR)

 EBSCO
Discovery Service

 BASE

 RePEc

 Google
scholar

 OCLC
WorldCat

 СОЦИОНЕТ

 ULRICHSWEB
GLOBAL SERIALS DIRECTORY

 OpenAIRE

 EBSCO
A-Z

Адрес издателя, редакции, типографии: 162600 г. Череповец, Луначарского пр., д. 5.

ЦЕНА СВОБОДНАЯ

ISSN 1994-0637

© ФГБОУ ВО «Череповецкий
государственный университет», 2018

**CHEREPOVETS
STATE
UNIVERSITY
BULLETIN**



Scientific journal established in December 2002

№ 1 (82) • 2018

TECHNOLOGY

PHILOLOGY

PEDAGOGY

Cherepovets
2018

Date of publication: № 1 (82) • 2018 • FEBRUARY. Comes out six times a year.

"Cherepovets State University Bulletin" is a scientific edition that is included in the list of top peer-reviewed academic journals published in the Russian Federation. It publishes research data of doctorate and higher doctorate dissertations.

Scientific journal "Cherepovets State University Bulletin" has been in the Russian Science Citation Index (RSCI) since 2009.

Journal Sections: TECHNOLOGY, PHILOLOGY, PEDAGOGY

Branches of Studies: 05.13.00 Information Technology, Computer Engineering and Management

05.14.00 Power Engineering
10.01.00 Literature Studies
10.02.00 Linguistics
13.00.00 Pedagogy

FOUNDER: Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Cherepovets State University", a member of Russian Backbone Universities group since 2017.

Registration certificate PI №FS77-66463 issued July 14, 2016, was granted by the Federal Agency on Press and Mass Communications of the Russian Federation.

EDITOR-IN-CHIEF: N.I. Shestakov, Doctor of Science in Engineering, professor, Honored Figure of Russian Higher Education of the Russian Federation

DEPUTY EDITORS-IN-CHIEF:

YAKOVLEVA E.V., Doctor of Science in Pedagogics, professor (Cherepovets State University)

CHERNOV A.V., Doctor of Science in Philology, professor, deputy chief editor (Cherepovets State University)

MANAGING EDITORS: N.G. MELNIKOVA, A.N. LARIONOVA

COMPUTER DESIGN: M.N. AVDIUKHOVA

TRANSLATOR: V.V. CHISTYAKOVA

EXECUTIVE EDITOR: N.A. TIKHOMIROVA (8202) 51-72-40



Editorial department address: 5, Lunacharsky pr., Cherepovets, 162600

OPEN PRICE

ISSN 1994-0637

© Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Cherepovets State University", 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ФЕНОМЕН ЦЕЙТЛИН (к юбилею Стеллы Наумовны Цейтлин, ученого, педагога, первой ласточки детской речи)	7
ТЕХНИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Аваев А.А., Осипов Ю.Р.</i> Математическая модель теплопереноса в процессе термической вулканизации покрытия из эластомера на металлической пластине	14
<i>Губарев В.Я., Арзамасцев А.Г., Картель А.Ю.</i> Исследование особенностей применения детандер-генераторных агрегатов на когенерационных котельных с двигателями внутреннего сгорания	20
<i>Кангаш А.И., Наумов Н.Р., Марьяндышев П.А., Любов В.К.</i> Энергообеспечение островных территорий Арктической зоны РФ на примере поселка Соловецкий	27
<i>Лехин Ю.Л., Панкратов Е.В., Карпов С.В.</i> Исследование аэродинамики и теплоотдачи сужающихся кольцевых каналов с закрученным течением потока	34
<i>Шестакова Е.А., Ильичева Е.М., Никонова Е.Л., Шестаков Н.И., Петрова Г.М.</i> Исследование тепло-массообмена в процессе удаления формальдегида из пленочных материалов	40
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Блинова О.А.</i> Преобразования несобственно-прямой речи при переводе с английского языка на русский (на материале журналистики Хемингуэя)	47
<i>Буцуева Л.А.</i> Имена поступков в роли актантов других ситуаций	53
<i>Лаврова С.Ю.</i> Функциональный потенциал личного местоимения «мы» в литературной критике писателя-беллетриста XIX века Н.Д. Ахшарумова	58
<i>Лю Чаоцзе</i> Исследование лингвокультурологии в современном Китае	65
<i>Моцанская Е.Ю., Авдеева В.Г.</i> Дискурс медицины катастроф в межкультурном и переводческом аспекте	71
<i>Розанов Ю.В.</i> Варлам Шаламов и левый фронт искусств	79
<i>Рыжикова М.Д.</i> Лингвистические средства реализации лаудативной стратегии в англоязычном виртуальном дискурсе	85
<i>Скрышников М.А.</i> Лексико-семантическая группа «Непроверенная информация»: состав и структура	90
<i>Хетагурова Д.К.</i> Любовь как бунт: столкновение патриархального и современного в пьесе А.И. Токаева «Белые вороны»	97
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
<i>Алексеев А.В., Алексеев А.Е.</i> Педагогические условия оптимизации процесса обучения физике будущих инженеров	104
<i>Грибкова Ю.В., Кашинцева О.А., Сарычева И.А.</i> Метод проектов как средство повышения эффективности обучения математике в вузе	115
<i>Данилова А.С.</i> Гражданское воспитание в частных школах-пансионах Великобритании	122
<i>Кожмякина Е.А.</i> Социализация воспитанников интернатных учреждений Смоленщины в 1945–1950-е годы	127
<i>Мальшев К.Б., Мальшева О.А.</i> Многомерный типологический подход к исследованию категорий педагогики	133
<i>Пантыкина Н.И.</i> Инновационные практики преподавания иностранных языков на опыте зарубежных исследователей	145
<i>Рейма О.Я.</i> Русский фольклор в народно-патриотическом воспитании студенческой молодежи	149
<i>Текучева И.В., Громова Л.Ю.</i> Школьные образовательные стандарты России и США: некоторые аспекты содержания	156
<i>Турьгин А.А.</i> Педагогика приключений: идейные предпосылки и опыт становления в Германии	160
<i>Хасанов Н.Б.</i> Диагностика сформированности речевых коммуникативных знаний и умений у студентов-первокурсников (результаты опытно-экспериментальной работы)	170
Информация для авторов	175

CONTENTS

ФЕНОМЕН ЦЕЙТЛИН (к юбилею Стеллы Наумовны Цейтлин, ученого, педагога, первой ласточки детской речи)	7
--	---

TECHNOLOGY

<i>Avaev A.A., Osipov Y.R.</i> Mathematic model of the heat transfer during thermal vulcanization of elastomer coat on the metal plate	14
<i>Gubarev V.Y., Arzamastsev A.G., Kartel A.Y.</i> Research into the application of expander-generator sets on cogeneration boilers with internal combustion engines	20
<i>Kangash A.I., Naumov N.R., Maryandyshv P.A., Lyubov V.K.</i> Energy supply of islands located in the Russian federation Arctic zone on the example of the Solovetsky settlement	27
<i>Leukhin Y.L., Pankratov E.V., Karpov S.V.</i> Investigation into aerodynamics and heat transfer of tapering annular channel with a swirling fluid flow	34
<i>Shestakova E.A., Iljicheva E.M., Nikonova E.L., Shestakov N.I., Petrova G.M.</i> Research of heat-mass transfer within removing formaldehyde from film materials	40

PHILOLOGY

<i>Blinova O.A.</i> Transformations of free indirect discourse in Russian translations (the case of Hemingway's journalism).....	47
<i>Bushuyeva L.A.</i> The names of acts as actants of different situations	53
<i>Lavrova S.Y.</i> The functional potential of the personal pronoun "we" in literary criticism of the writer and novelist of the XIX century N.D. Akhsharumov	58
<i>Liu Chaojie</i> Linguoculturology research in contemporary China	65
<i>Moshanskaya E.Y., Avdeeva V.G.</i> Disaster medicine discourse: intercultural and translation aspects	71
<i>Rozanov Y.V.</i> Varlam Shalamov and the left front of the arts	79
<i>Ryzhikova M.D.</i> Linguistic means of realisation of laudative strategy in English virtual discourse ...	85
<i>Skrypnikova M.A.</i> Lexico-semantic group "Unverified information": components and structure	90
<i>Khetagurova D.K.</i> Love as a rebellion: the clash of patriarchal and modern in the play by A.I. Tokaev "The white crows"	97

PEDAGOGY

<i>Alekseenko A.V., Alekseenko A.E.</i> Pedagogical conditions of optimization of teaching physics to future engineers.....	104
<i>Gribkova J.V., Kashintseva O.A., Sarycheva I.A.</i> Project-based learning as a means of improving the effectiveness of studying mathematics in the university	115
<i>Danilova A.S.</i> Social studies at public boarding schools of Great Britain	122
<i>Kozhemyakina E.A.</i> Socialization of the pupils of the orphanages of Smolensk region in the 1945–1950	127
<i>Malyshev K.B., Malysheva O.A.</i> Multidimensional typological approach to the study of categories of pedagogics	133
<i>Pantykina N.I.</i> Innovative practices of foreign languages teaching on the basis of foreign researchers' experience	145
<i>Reima O.Y.</i> Russian folklore in patriotic education of student youth	149
<i>Tekucheva I.V., Gromov L.Y.</i> School educational standards of Russia and the United States: some aspects of the content	156
<i>Turygin A.A.</i> Pedagogics of adventures: ideological prerequisites and experience of formation in Germany	160
<i>Khasanov N.B.</i> Diagnostics of the formation level of verbal communicative knowledge and skills in first-year students (results of experimental work)	170
For the authors' attention	175

ФЕНОМЕН ЦЕЙТЛИН

(к юбилею Стеллы Наумовны Цейтлин,
ученого, педагога, первой ласточки детской речи)

Официальные данные: из Википедии: Стелла Наумовна Цейтлин (род. 23 февраля 1938 г.) – советский и российский лингвист. Основоположник научной школы российской онтолингвистики.

Титулы и звания. Стелла Наумовна Цейтлин, доктор филологических наук, профессор кафедры языкового и литературного образования ребенка, почетный профессор ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» и ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», ведущий научный сотрудник Отдела теории грамматики Института лингвистических исследований Российской академии наук (ИЛИ РАН).



Исследование детской речи и овладения языком имеет давнюю научную традицию, но в качестве научного направления оформилось сравнительно недавно – в последней четверти XX века. В России и за ее пределами онтолингвистика ассоциируется с именем Стеллы Наумовны Цейтлин и кафедрой детской речи Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (сейчас – кафедра языкового и литературного образования ребенка). Именно доктор наук, профессор С.Н. Цейтлин ввела в отечественную науку прочно закрепившийся термин «онтолингвистика».

С.Н. Цейтлин – основатель и вдохновитель научной школы российской онтолингвистики – нового направления в лингвистике. Начав как классический традиционный синтаксист (в 1972 году Стелла Наумова защитила кандидатскую диссертацию «Субстантивные предложения в современном русском языке и их темпоральная характеристика», научный руководитель – А.В. Бондарко, доктор филологических наук, профессор, член-корреспондент РАН), постепенно расширяя сферу научных интересов, она занялась изучением проблем освоения языка ребенком, в первую очередь – лингвистических причин распространенности в речи детей многочисленных отступлений от языковой нормы. В 1989 году С.Н. Цейтлин защитила докторскую диссертацию «Детская речь: инновации формообразования и словообразования (на материале современного русского языка)».

С 1991 года С.Н. Цейтлин – заведующий первой в России кафедрой детской речи на факультете дошкольного воспитания Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, просуществовавшей 20 лет (1991–2011). В работе кафедры объединялись новейшие научные исследования в области лингвистики детской речи с практикой ее преподавания. Сотрудники кафедры представляли собой единый научно-исследовательский коллектив; спектр изучаемых явлений был разнообразен: речь ребенка на ранних этапах, освоение детьми письма и чтения, фонетика, лексика, грамматика детской речи, языковая рефлексия детей, модификация детьми стихотворных текстов, речевая диагностика, освоение русского языка как второго (иностранный), восприятие книги ребенком и др.

В течение 6 лет С.Н. Цейтлин исполняла обязанности представителя России в бюро международной ассоциации исследователей детской речи (IASCL), являясь координатором исследований от России. Принимала участие в двух международных научных проектах, посвященных усвоению детьми грамматики родного языка.

Стелла Наумовна руководит Всероссийским постоянно действующим семинаром по детской речи (онтолингвистике), объединившим специалистов разных областей и направлений, изучающих детскую речь: лингвистов, логопедов, психологов, психолингвистов, связывающим ученых России с научно-исследовательскими центрами за рубежом и являющимся секцией Петербургского лингвистического общества.

Она является заведующим Лабораторией детской речи РГПУ им. А.И. Герцена, при которой создан обширный Фонд данных детской речи (собрание записей спонтанной речи, родительских дневников, видео- и аудиозаписей).

С.Н. Цейтлин – член редакционной коллегии журнала «Русский язык в школе», который входит в Перечень журналов, рекомендованных ВАК для опубликования результатов научных исследований. Она входит в состав и активно работает в 3 диссертационных советах.

В течение многих лет С.Н. Цейтлин читает базовые лекционные курсы по онтолингвистике и серию спецкурсов в РГПУ им. А.И. Герцена. В течение семи лет читала также спецкурс по онтолингвистике на филологическом факультете Санкт-Петербургского государственного университета. Под руководством С.Н. Цейтлин

разработана программа курса детской речи, которая используется в настоящее время во многих университетах России; создана серия учебных пособий по данному курсу.

Автор более 300 публикаций, среди которых монографии «Язык и ребенок: лингвистика детской речи», «Речевые ошибки и их предупреждение», «Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи», «Лингвистические этюды», «Словарь детских словообразовательных инноваций», главы в коллективных монографиях по функциональной грамматике (серии «Теория функциональной грамматики», «Проблемы функциональной грамматики», издаваемых в ИЛИ РАН), а также многочисленные статьи на русском и английском языках, председатель оргкомитета ежегодной международной научной конференции «Проблемы онтолингвистики» (проводится с 1994 г.).

Под руководством С.Н. Цейтлин защищено 16 кандидатских и 25 магистерских диссертаций.

Являлась научным руководителем в 12 научно-исследовательских проектах, получивших финансовую поддержку Минобрнауки и науки РФ, РГНФ и РФФИ: «Словари детской речи» (1993), «Фонд данных детской речи» (1995); «Исследование процесса усвоения детьми русского письма в норме и при патологии» (1999); «Онтогенез диалогической речи» (1999); «Освоение ребенком родного (русского) языка: ранние этапы» (2006); «Исследование стратегий освоения языка детьми дошкольного и младшего школьного возраста» (государственное задание Минобрнауки РФ); «Инофон в совре-



менном русскоязычном обществе: становление грамматической системы» (2012–2014) ОИФН РАН», а также участником многих грантов (например, грант РФ «Механизмы усвоения русского языка и становление коммуникативной компетенции на ранних этапах развития ребенка» (2015). Руководитель проекта «Инофон в современном русскоязычном обществе: становление грамматической системы» (2012–2014) ОИФН РАН.

Неоднократно выступала на симпозиумах, конгрессах и конференциях, проводимых за рубежом (1990 – Будапешт, 1993 и 1994 – Краков, 1996 – Стамбул, 1997 – Вена, 2000 – Кан, 2000 – Турку, 2001 – Ольденбург, 2001 – Берлин, 2003 – Нью-Йорк, 2005 – Берлин). Несколько раз в качестве приглашенного лектора принимала участие в работе зарубежных университетов (Ольденбург, Нью-Йорк, Берлин, Тарту).

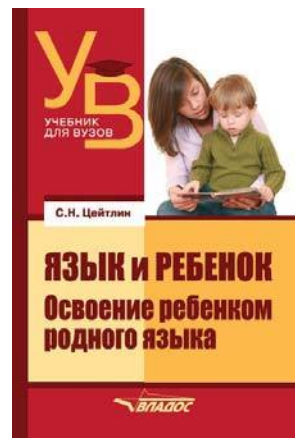
С педагогическим коллективом «Череповецкого государственного университета» Стеллу Наумовну Цейтлин связывают давние и прочные отношения. В 1994 году между кафедрой детской речи Института детства РГПУ им. А. И. Герцена и кафедрой русского языка и общего языкознания Гуманитарного института ЧГУ был заключен Договор о научном сотрудничестве. В рамках данного Договора в университете начал активную работу филиал постоянно действующего семинара по проблемам детской речи, на заседаниях которого и происходила та научная работа, которая позволила 5 преподавателям ЧГУ, научным руководителем которых стала С.Н. Цейтлин, защитить диссертации на соискание ученой степени кандидата наук по различным направлениям онтолингвистики. И сейчас Стелла Наумовна – член редколлегии научного журнала «Вестник Череповецкого государственного университета».

Одновременно с началом работы семинара в Институте педагогики и психологии, Гуманитарном институте Стелла Наумовна читала лекции по лингвистике детской речи, которые впоследствии стали читать ее ученики – преподаватели ЧГУ.

Кафедра детской речи, руководимая С.Н. Цейтлин, на протяжении всех лет сотрудничества делилась с коллективом преподавателей, аспирантов и студентов нашего университета материалами Фонда данных детской речи, который является крупнейшим в России хранилищем данного материала. Коллеги активно помогали нам и в создании собственной научной библиотеки по детской речи.

В 1998 году кафедрой русского языка и общего языкознания была организована и проведена Всероссийская научная конференция «Проблемы детской речи – 1998» с изданием сборника материалов. Стелла Наумовна стала одним из членов оргкомитета данной конференции и активно способствовала ее проведению.

С 2001 года и по настоящее время в университете проводится школа-семинар «Проблемы порождения и восприятия речи», которая объединяет ученых из разных регионов России. Одно из направлений данного семинара – проблемы онтолингвистики, руководит которым С.Н. Цейтлин. Атмосфера доброжелательности, заинте-



ресованности, терпимости к различным точкам зрения отличают заседания секции по онтолингвистике.

Доктора наук, профессора Стеллу Наумовну Цейтлин мы знаем как неординарно-го талантливого ученого, профессионала, сочетающего ни с чем неизмеримое личное обаяние, душевную и интеллектуальную щедрость и плодотворную научно-исследовательскую работу, отвечающую не только требованиям современной отечественной науки, но и лучшим мировым традициям науки о языке ребенка.

Личные впечатления. Г.Н. Чиршева, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой германской филологии и межкультурной коммуникации. Статьи Стеллы Наумовны я прочитала в начале 1990-х годов, когда занялась изучением проблем детской речи и детского билингвизма. Мне хотелось познакомиться с автором этих работ, задать вопросы и обсудить интересующие меня проблемы, поэтому я очень обрадовалась, когда в 1996 году узнала, что Стелла Наумовна приехала в наш вуз (тогда это был еще Череповецкий государственный педагогический институт) читать лекции. Встретившись с ней, я поняла, как мне повезло: она проявила живой интерес к тем проблемам, которые я начала исследовать, дала очень ценные советы, пригласила на конференцию, проводившуюся на ее кафедре в РГПУ им. А.И. Герцена. С тех пор я почти каждый год приезжаю на эти конференции и получаю огромное удовольствие от того научного и человеческого общения, которое царит на этих конференциях, во многом благодаря Стелле Наумовне. Несколько студентов и аспирантов кафедры английской филологии проводили свои исследования под руководством Стеллы Наумовны, участвовали в конференциях, которые она проводила, публиковали свои статьи в сборниках трудов, издававшихся на ее кафедре. Стелла Наумовна поддержала меня в ходе защиты моей докторской диссертации, по которой она была одним из оппонентов и высказала чрезвычайно значимые для моей работы замечания. Каждая встреча со Стеллой Наумовной – огромная удача, стимул для дальнейших исследований. В ней есть то доброжелательное и искреннее внимание к каждому человеку, которое согревает, заряжает радостью и желанием заниматься проблемами детской речи. Вся моя семья очень любит Стеллу Наумовну, благодарна ей за поддержку и желает ей крепкого здоровья и долгих лет творческой жизни.

Е.В. Грудева, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной филологии и прикладных коммуникаций. Со Стеллой Наумовной Цейтлин я познакомилась во время своей учебы в аспирантуре на кафедре русского языка Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Стелла Наумовна привлекла мое внимание своими интересными докладами на научных конференциях. Затем, когда в 1997 году Стелла Наумовна стала активно сотрудничать с кафедрой русского языка и общего языкознания ЧГУ, где я работала, многие из наших преподавателей стали посещать семинары, которые проводила Стелла Наумовна. Стелла Наумовна была действующим членом диссертационного совета, который работал в Череповецком государственном университете до 2008 года. Заседания диссовета всегда воспринимались мной как интеллектуальный праздник, здесь царил атмосфера научной дискуссии высокого уровня.

В те же 1990-е годы Стелла Наумовна предложила мне создать англо-русский словарь по детской речи, так как литературы на английском языке по онтолингвистике было уже много, а русских терминологических словарей в этой области не было. Так родился небольшой учебный словарь «Детская речь: Материалы к учебному англо-русскому словарю по онтолингвистике» (Череповец: ЧГУ, 1998), одним из рецензентов которого выступила Стелла Наумовна. Позже, в «нулевые» годы, наша кафедра решила открыть новую специализацию – «Психоллингвистика», в рамках

которой важное место занимал курс «Онтолингвистика»; в разработке программы специализации Стелла Наумовна принимала самое активное участие. Данная специализация, несмотря на ее сложный теоретический характер, пользовалась большой популярностью у студентов-филологов, последний выпуск специализации состоялся в 2015 году.

Стелла Наумовна сыграла очень важную в моей жизни роль – роль «крестной матери» (как она сама себя назвала), когда решался вопрос о моей докторантуре на кафедре общего языкознания Санкт-Петербургского государственного университета: именно Стелла Наумовна рекомендовала мне в качестве научного консультанта по теории языка известного ученого-востоковеда Вадима Борисовича Касевича, и на одном из заседаний Петербургского лингвистического общества в Санкт-Петербурге Стелла Наумовна представила меня Вадиму Борисовичу. Позже Стелла Наумовна была одним из рецензентов моей докторской диссертации по теории языка.

В настоящее время нас связывают общие профессиональные интересы, Стелла Наумовна принимает активное участие, в том числе в формате скайп-конференций, в работе нашей, ставшей уже традиционной, школы-семинара «Порождение и восприятие речи», а мы приезжаем на традиционные международные конференции по детской речи в Санкт-Петербург. Я считаю, что Стелла Наумовна Цейтлин внесла очень значительный вклад в подготовку научно-педагогических кадров в Череповецком государственном университете, в установление прочных научных и дружеских связей между Череповцом и Санкт-Петербургом.

Я сердечно поздравляю Стеллу Наумовну с юбилеем и желаю ей крепкого здоровья, новых профессиональных успехов, в том числе выхода ее новых книг, читать которые доставляет истинное удовольствие, талантливых учеников и заинтересованных коллег.

Н.П. Павлова, кандидат филологических наук, доцент кафедры начального образования, общей и социальной педагогики, защитила диссертацию под руководством С.Н. Цейтлин. Мое знакомство со Стеллой Наумовной Цейтлин состоялось задолго до личной встречи, и оно началось со встречи с книгой, автор которой Стелла Наумовна. Это было первое издание книги «Речевые ошибки и их предупреждение». До сих пор учителя, преподаватели вузов, студенты продолжают пользоваться этой книгой как справочным пособием, так как в ней представлен полный перечень ошибок, допускаемых детьми в устной и письменной речи. Помню, что читая книгу, постоянно удивлялась, как автор сумела не только собрать все приводимые примеры (а их великое множество!), но и совершенно иному, непривычному подходу к анализируемому материалу: ошибки в речи детей Стелла Наумовна объясняла различием между системой и нормой в языке. В то время еще не существовало термина «онтолингвистика», мы практически не знали о науке «детская речь». А книга А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи» была библиографической редкостью.

Позже я стала аспиранткой Стеллы Наумовны. Заведующая кафедрой русского языка и общего языкознания Раиса Леонидовна Смулаковская всегда заботилась о том, чтобы аспирантура при кафедре развивалась в разных направлениях лингвистики. Именно она «отправила» нас на встречу со С.Н. Цейтлин на кафедру детской речи в РГПУ им. А.И. Герцена. Сложно сказать, как мы переживали, какой представляли тогда уже известного ученого. Все оказалось совершенно просто: Стелла Наумовна, обладая уникальным даром просто говорить о сложном, делиться знаниями, общаться «на равных», в течение недели читала нам необычные по форме и содержанию лекции о детской речи. А к концу недели мы определили темы будущих диссертаций. Это стало естественным итогом наших встреч. Уже тогда мы в полной мере почувствовали всю безбрежность ее души, глубину профессиональных знаний и

размышлений, неординарность мышления, интеллектуальную щедрость Стеллы Наумовны. Я и сейчас продолжаю учиться у нее высокой порядочности, принципиальности во взглядах, ответственности, скромности и доступности в общении.

А потом были многочисленные конференции, семинары по детской речи, новые аспиранты Стеллы Наумовны, защиты диссертаций. И самое главное – доктор филологических наук, профессор С.Н. Цейтлин всегда заставляла размышлять, увидеть новое в привычном. Как пишет сама Стелла Наумовна: «У меня есть всего одна способность: поднимать то, что валяется под ногами, но оказывается впоследствии нужным...».

В.М. Швец, кандидат филологических наук, доцент кафедры германской филологии и межкультурной коммуникации, защитила диссертацию под руководством С.Н. Цейтлин. Мне необыкновенно повезло: судьба подарила мне возможность вести исследования под руководством незаурядного ученого, одного из основателей онтолингвистики в нашей стране, талантливого педагога и прекрасного человека – Стеллы Наумовны Цейтлин. Я думаю, что именно научное пространство Стеллы Наумовны – детская речь – смогло меня увлечь и вдохновить заняться исследованиями, а потом и глубоко погрузиться в особую область науки о языке. Наша совместная работа началась еще во время моей учебы на 4 курсе (тогда еще Череповецкого государственного педагогического института), когда мне предложили написать курсовую работу под руководством Стеллы Наумовны о первых словах ребенка в английском языке. Меня сразу поразило ее внимательное, вдумчивое и глубокое проникновение в мир семантики языка ребенка. Это было мне очень близко. Курсовая работа выросла в дипломный проект. Но когда я его защищала, будучи уже сама мамой новорожденного малыша, я и представить не могла, во что дальше может перерасти наше сотрудничество. Особое отношение к языку ребенка, переданное мне Стеллой Наумовной, в значительной мере повлияло на мое отношение к усвоению языка моим собственным сыном, и я наблюдала за ним не только как мать, но и как лингвист. Нужно сказать, что такое отношение во многом способствует пониманию своего ребенка, поскольку мы гораздо внимательнее к детям и учимся их слушать. Стелла Наумовна почувствовала мой интерес, предложила выступить на конференции и написать статью на тему метаязыковой деятельности ребенка. И когда Стелла Наумовна предложила продолжить наше сотрудничество и написать кандидатскую диссертацию, я поняла, что в пространстве детской речи есть область, которая меня очень интересует – усвоение ребенком модальных значений, и, что не менее важно, у меня будет научный руководитель, чья поддержка поможет мне успешно завершить исследование. Нужно сказать, что тема работы была очень непростой, я сталкивалась с большим количеством трудностей, но опыт и знания Стеллы Наумовны как ученого, ее внимательное отношение как педагога, а также постоянная забота, понимание и мудрость как человека, помогли мне преодолеть эти сложности и успешно защитить научную работу. Наше сотрудничество продолжилось и после защиты диссертации. Мне даже не верится, что Стелла Наумовна приближается к своему 80-летию – это невероятно молодой человек по восприятию жизни и отношению к ней. Думаю, что те, кто много и внимательно общается с детьми, всегда будут оставаться молодыми в душе. Я бесконечно благодарна Стелле Наумовне за вдохновение, увлечение, руководство, помощь и поддержку, а также возможность вместе осваивать одно из интереснейших пространств в современной лингвистике – язык ребенка.

В качестве заключения. Р.Л. Смулаковская, кандидат филологических наук, доцент кафедры отечественной филологии и прикладных коммуникаций: «Дорогая Стелла Наумовна! Мы рады поздравить Вас, Почетного профессора Череповецкого

государственного университета, с юбилеем и пожелать Вам оптимизма, бодрости, научной плодотворности. Пусть не покидает Вас влюбленность в жизнь, онтолингвистику, учеников!

Вам принадлежит огромная заслуга в развитии онтолингвистики в России. Результат Вашей многолетней подвижнической деятельности – возглавляемая Вами Научная школа, признанная и авторитетная не только в России, но и за ее пределами. Фундаментальная проблематика детской речи успешно разрабатывается под Вашим руководством в диссертациях, монографиях, учебниках и словарях. Без Вас невозможно представить современную онтолингвистику.

Мы гордимся, что среди преподавателей нашего университета есть Ваши ученики, которые активно продолжают традиции Научной школы профессора Стеллы Наумовны Цейтлин. Спасибо Вам за многолетнюю дружбу, душевную и интеллектуальную щедрость, за то, что Вы с нами».

*Материал к публикации подготовлен
Н.П. Павловой, канд. филол. наук, доцентом,
бывшей аспиранткой С.Н. Цейтлин*

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-1
УДК 662.289:678.063

© Аваев А.А., Осипов Ю.Р., 2018

Аваев Александр Алексеевич

Кандидат технических наук, доцент,
Вологодский государственный университет
(Вологда, Россия)

Avaev Alexander Alexeevich

PhD in Technical Sciences, Associate
Professor, Vologda state university
(Vologda, Russia)

Осипов Юрий Романович

Заслуженный деятель науки Российской
Федерации, доктор технических наук,
профессор, Вологодский государственный
университет
(Вологда, Россия)
E-mail: iur.osipov2011@yandex.ru

Osipov Yury Romanovich

Honoured worker of science,
Doctor of technical sciences, professor,
Vologda State University
(Vologda, Russia)
E-mail: iur.osipov2011@yandex.ru

**МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ
ТЕПЛОПЕРЕНОСА В ПРОЦЕССЕ
ТЕРМИЧЕСКОЙ ВУЛКАНИЗАЦИИ
ПОКРЫТИЯ ИЗ ЭЛАСТОМЕРА НА
МЕТАЛЛИЧЕСКОЙ ПЛАСТИНЕ**

**MATHEMATIC MODEL OF THE
HEAT TRANSFER DURING
THERMAL VULCANIZATION
OF ELASTOMER COAT ON
THE METAL PLATE**

Аннотация. Данная работа представляет собой очередную попытку создать аналитическую модель переноса тепла в процессе термической вулканизации слоя эластомера, нанесенного на металлическую пластину. Данная задача связана с наличием тепловыделений и изменением тепловых параметров эластомера в течение процесса вулканизации. Несмотря на явную нелинейность этой задачи, была использована идея применения линейного уравнения теплопроводности. Теплообмен в системе «эластомер – металл» исследован применительно к процессу контактной термической вулканизации. Результаты расчетов, основанных на предлагаемой модели, иллюстрированы графически. Данный метод расчетов может быть использован в инженерной практике для совершенствования технологии термической вулканизации.

Abstract. This work is a next attempt to create the analytic model of heat conduction in the thermal vulcanization process of elastomer coat on the metal plate. The problem is connected with heat releases and the change of elastomer heat parameters during the vulcanization process. Despite the evident non-linearity of this problem the idea of linear heat conduction equation application was used. Heat transfer in the elastomer-metal system was investigated conformably to contact thermal vulcanization process. The calculation results which based on the proposed model are illustrated by graphics. This method of calculations may be used in the engineer practice for the improvement of thermal vulcanization technology.

Ключевые слова: аналитическая модель, теплопроводность, слой эластомера на металлической пластине, линейное уравнение теплопроводности, граничные условия, контактная термическая вулканизация

Keywords: analytic model, heat conduction, elastomer coat on metal plate, linear equation of heat conduction, boundary conditions, contact thermal vulcanization

Введение

Процесс термической вулканизации эластомерных покрытий на металлической пластине представляет собой сложный тепловой процесс, протекающий при изменяющихся во времени тепловых эффектах, которые приводят к изменению теплофизических свойств эластомера. Процесс вулканизации, кроме того, зависит от организации и режима теплообмена между объектом и внешней средой.

При вулканизации в индукционный период происходит течение эластомера, а при нагреве покрытия с большим содержанием вулканизирующего агента выделяется теплота вследствие экзотермической реакции вулканизации. В ходе вулканизации необходимо обеспечить такое распределение и изменение температуры во времени, при котором для данного типа эластомера свойства готового продукта оказались бы наилучшими при оптимальной организации всего технологического процесса [1].

Выбор режима вулканизации основан на анализе температурных полей в эластомерном покрытии и металлической пластине. Прогнозирование оптимального режима процесса вулканизации может быть осуществлено путем его математического моделирования, при этом достоверность и надежность работы подобной модели играет первостепенную роль.

Основная часть

В данной работе рассматривается процесс так называемой контактной термической вулканизации, когда на внешних поверхностях эластомерного покрытия и металлической подложки поддерживается заданная температура. Весь процесс разбивается на несколько этапов, в течение каждого из которых изменение теплофизических свойств эластомера, а также мощности действующего источника тепла, являются незначительными, а следовательно, могут считаться постоянными. При этом распределение температуры на момент окончания очередного этапа является начальным условием при описании следующего этапа. Такой подход к моделированию процесса вулканизации позволяет использовать линейное уравнение теплопроводности, решая аналитически систему данных уравнений для эластомера и металла.

Как известно, аналитическое решение в отличие от любого его численного варианта обеспечивает надежность сходимости соответствующих рядов Фурье [2] и позволяет достаточно точно оценивать погрешности производимых вычислений.

В качестве основы модели рассматривается бесконечная двухслойная пластина общей толщины $l_1 + l_2$, при этом диапазон изменения координаты x точек пластин описывается неравенством $-l_1 \leq x \leq l_2$; индекс $i = 1$ соответствует левой пластине, а индекс $i = 2$ – правой.

Линейные уравнения теплопроводности для левой и правой пластины имеют следующий вид

$$\frac{\partial t_1(x, \tau)}{\partial x} = a_1 \frac{\partial^2 t_1(x, \tau)}{\partial x^2} + \frac{w_1}{c_1 \rho_1};$$

$$(-l_1 < x \leq 0)$$

$$\frac{\partial t_2(x, \tau)}{\partial x} = a_2 \frac{\partial^2 t_2(x, \tau)}{\partial x^2} + \frac{w_2}{c_2 \rho_2};$$

$$(0 < x < l_2)$$

где τ – текущее время, с; $t_i(x, \tau)$ – температура, °С; w_i – удельная мощность источника тепла, Вт/м³; a_i – коэффициент теплопроводности, м²/с; c_i – удельная теплоемкость, Дж/(кг °С); ρ_i – плотность, кг/м³.

Для решения системы уравнений (1)–(2) использованы следующие краевые условия

$$\begin{aligned} t_1(x, 0) &= \alpha_1 x^2 + \beta_1 x + \gamma_1; \\ (\alpha_1, \beta_1, \gamma_1 &= const) \end{aligned} \quad (3)$$

$$\begin{aligned} t_2(x, 0) &= \alpha_2 x^2 + \beta_2 x + \gamma_2; \\ (\alpha_2, \beta_2, \gamma_2 &= const) \end{aligned} \quad (4)$$

$$t_1(0, \tau) = t_2(0, \tau); \quad (5)$$

$$\lambda_1 \frac{\partial t_1(0, \tau)}{\partial x} = \lambda_2 \frac{\partial t_2(0, \tau)}{\partial x}; \quad (6)$$

$$t_1(-l_1, \tau) = t_1 = const; \quad (7)$$

$$t_1(l_2, \tau) = t_2 = const, \quad (8)$$

где λ_i ($i = 1; 2$) – коэффициент теплопроводности, Вт/(м °С).

Начальные условия (3), (4) представляют собой многочлены второй степени координаты x , которые наилучшим образом описывают линии температурного поля, а, кроме того, позволяют легко их аппроксимировать, используя метод наименьших квадратов. Как показывают расчеты, при средней абсолютной погрешности аппроксимации, составляющей около 1,0 °С, средняя абсолютная погрешность, которая получается при работе с подобными начальными условиями, составляет всего лишь 0,01 – 0,03 °С.

Граничные условия (5), (6) соответствуют идеальному тепловому контакту, а (7), (8) являются условиями I рода, что соответствует контактной схеме вулканизации эластомера.

Изображение по Лапласу решения системы уравнений (1)–(2) при данных краевых условиях может быть представлено в следующем виде

$$T_1(x, s) = C_1(s) \cdot ch\left(\sqrt{\frac{s}{a_1}} x\right) + C_2(s) \cdot sh\left(\sqrt{\frac{s}{a_1}} x\right) + \frac{\alpha_1 x^2 + \beta_1 x + \gamma_1}{s} + \frac{2\alpha_1 a_1 + W_1}{s^2}; \quad (9)$$

$$\begin{aligned} T_2(x, s) &= C_1(s) \cdot ch\left(\sqrt{\frac{s}{a_2}} x\right) + K_1 C_2(s) \cdot sh\left(\sqrt{\frac{s}{a_2}} x\right) + \frac{\gamma_1 - \gamma_2}{s} ch\left(\sqrt{\frac{s}{a_2}} x\right) + \\ &+ \frac{2(\alpha_1 a_1 - \alpha_2 a_2) + W_1 - W_2}{s^2} ch\left(\sqrt{\frac{s}{a_2}} x\right) + \frac{1}{s} \frac{\lambda_1 \beta_1 - \beta_2}{\lambda_2} sh\left(\sqrt{\frac{s}{a_2}} x\right) + \\ &+ \frac{\alpha_2 x^2 + \beta_2 x + \gamma_2}{s} + \frac{2\alpha_2 a_2 + W_2}{s^2}, \end{aligned} \quad (10)$$

где $W_i = w_i / (c_i \rho_i)$ ($i = 1; 2$) – приведенная удельная мощность источника тепла, °C/c;
 s – аргумент по Лапласу.

При этом коэффициенты $C_1(s)$, $C_2(s)$ рассчитываются по формулам

$$C_1(s) = \frac{F_{11}(s)}{s \cdot \varphi(s)} + \frac{F_{12}(s)}{s^2 \varphi(s)}; \quad C_2(s) = \frac{F_{21}(s)}{s \cdot \varphi(s)} + \frac{F_{22}(s)}{s^2 \varphi(s)},$$

где

$$F_{11}(s) = \left[t_2 - \alpha_2 l_2^2 - \beta_2 l_2 - \gamma_2 - (\gamma_1 - \gamma_2) \operatorname{ch} \left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right) - \left(\frac{\lambda_1}{\lambda_2} \beta_1 - \beta_2 \right) l_2 \frac{\operatorname{sh} \left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right)}{K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}}} \right] \times \\ \times \frac{\operatorname{sh} \left(\sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right)}{\operatorname{sh} \left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right)} + K_1 \cdot (t_1 - \alpha_1 l_1^2 + \beta_1 l_1 - \gamma_1);$$

$$F_{12}(s) = - \left\{ [2(\alpha_1 a_1 - \alpha_2 a_2) + W_1 - W_2] \operatorname{ch} \left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right) + 2\alpha_1 a_2 + W_2 \right\} \frac{\operatorname{sh} \left(\sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right)}{\operatorname{sh} \left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right)} - \\ - K_1 \cdot (2\alpha_1 a_1 + W_1);$$

$$F_{21}(s) = \left\{ \left[t_2 - \alpha_2 l_2^2 - \beta_2 l_2 - \gamma_2 - (\gamma_1 - \gamma_2) \operatorname{ch} \left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right) - \right. \right. \\ \left. \left. - \left(\frac{\lambda_1}{\lambda_2} \beta_1 - \beta_2 \right) l_2 \frac{\operatorname{sh} \left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right)}{K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}}} \right] \operatorname{ch} \left(\sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right) - \right. \\ \left. - (t_1 - \alpha_1 l_1^2 + \beta_1 l_1 - \gamma_1) \operatorname{ch} \left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right) \right\} \frac{1}{\operatorname{sh} \left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right)};$$

$$F_{22}(s) = - \left\{ \left[[2(\alpha_1 a_1 - \alpha_2 a_2) + W_1 - W_2] \operatorname{ch} \left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right) + \right. \right. \\ \left. \left. + 2\alpha_2 a_2 + W_2 \right] \operatorname{ch} \left(\sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right) - \right. \\ \left. - (2\alpha_1 a_1 + W_1) \operatorname{ch} \left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right) \right\} \frac{1}{\operatorname{sh} \left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1 \right)};$$

$$\varphi(s) = K_1 ch\left(\sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1\right) + ch\left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1\right) \frac{sh\left(\sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1\right)}{sh\left(K_2 \sqrt{\frac{s}{a_1}} l_1\right)}; K_1 = \sqrt{\frac{a_2}{a_1}} \frac{\lambda_1}{\lambda_2}; K_2 = \sqrt{\frac{a_1}{a_2}} \frac{l_2}{l_1}.$$

В данной ситуации, когда переход от изображения решения к представлению его оригинала в виде формул требует громоздких преобразований, выгоднее для каждого слагаемого под номером j вида

$$\frac{\Phi_j(x, s)}{s^k \varphi(s)} \quad (k = 1; 2)$$

применять формулу Ващенко-Захарченко [2]

$$t_j(x, \tau) = \frac{1}{(k-1)!} \lim_{s \rightarrow 0} \left[\frac{d^{k-1}}{ds^{k-1}} \left(\frac{\Phi_j(x, s)}{\varphi(s)} e^{s\tau} \right) \right] + \sum_{m=1}^{\infty} \frac{\Phi_j(x, s_m)}{\Psi'_k(s_m)} e^{s_m \tau},$$

где $\psi(s) = s^k \varphi(s)$; $s_m = -\mu_m^2 \frac{a_1}{l_1^2}$, а μ_m ($m = 1, 2, 3 \dots$) – положительные корни характеристического уравнения

$$\sin \mu \cdot \cos(K_1 \mu) + K_1 \sin(K_1 \mu) \cdot \cos \mu = 0.$$

На рисунке представлены результаты расчетов температурного поля, проведенные по предлагаемой методике.

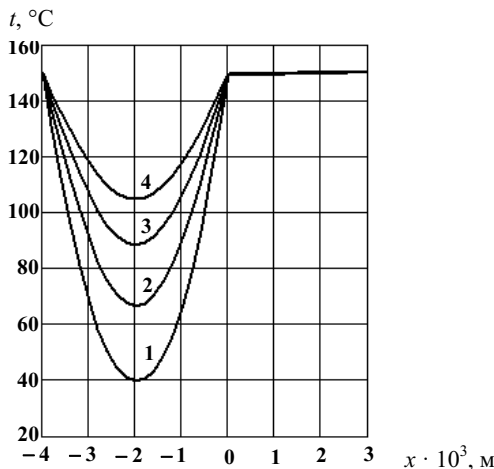


Рисунок. Результаты расчета линий температурного поля эластомерного покрытия на стальной пластине

Расчеты проведены применительно для слоя эластомера марки 2566 (НК+СКБ), нанесенного на пластину из стали Ст.3. При этом толщина слоя эластомера составляла $l_1 = 0,004$ м, а стальной пластины – $l_2 = 0,003$ м. Температура внешних поверхностей пластин была 150 °С, а температура на момент начала прогрева системы с последующей вулканизацией слоя эластомера была 30 °С. Приведенным на рисунке линиям 1, 2, 3, 4 соответствовали значения времени $\tau = 5, 10, 15, 20$ с.

Представленные расчеты апробированы экспериментально, а предлагаемый метод может быть рекомендован для применения в инженерной практике при разработке оптимальных методов организации технологического процесса термической вулканизации эластомерных покрытий на металлических подложках.

Выводы

Необходимое качество эластомерных покрытий на металлических пластинах обеспечивают подбором такого сочетания параметров процесса термообработки, при котором достигается равномерность вулканизации покрытий, что осуществляется путем назначения рациональных условий внутреннего и внешнего теплообмена, а также за счет разработки оптимальных конструкций вулканизационных аппаратов.

Возможность проведения соответствующих расчетов, несмотря на их кажущуюся громоздкость и сложность, вполне реальна при использовании современных систем программного обеспечения и может быть рекомендована не только для проведения научных исследований, но и в инженерной практике.

Литература

1. Лукомская А.И., Баденков П.Ф., Кеперша Л.М. Тепловые основы вулканизации резиновых изделий. М., 1972. 43 с.
2. Лыков А.В. Теория теплопроводности. М., 1952. 600 с.

References

1. Lukomskaia A.I., Badenkov P.F., Kelpersha L.M. *Teplovyie osnovy vulkanizatsiiu rezinovykh izdelii* [Heat bases of the rubber articles vulcanization]. Moscow, 1972. 43 p.
2. Lykov A.V. *Teoriia teploprovodnosti* [Heat conduction theory]. Moscow, 1952. 600 p.

Аваев А.А., Осипов Ю.Р. Математическая модель теплопереноса в процессе термической вулканизации покрытия из эластомера на металлической пластине // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 14–19.

For citation: *Avaev A.A., Osipov Y.R.* Mathematic model of the heat transfer during thermal vulcanization of elastomer coat on the metal plate. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 14–19.

Губарев Василий Яковлевич

Кандидат технических наук, профессор,
Липецкий государственный технический
университет
(Липецк, Россия)
E-mail: gv_lipetsk@rambler.ru

Gubarev Vasilij Yakovlevich

PhD in Technical Sciences,
Professor, Lipetsk State Technical
University
(Lipetsk, Russia)
E-mail: gv_lipetsk@rambler.ru

Арзамасцев Алексей Геннадиевич

Кандидат физико-математических наук,
доцент, Липецкий государственный
технический университет
(Липецк, Россия)

Arzamastsev Alexey Gennadyevich

PhD in Physical and Mathematical Sciences,
Associate Professor,
Lipetsk State Technical University
(Lipetsk, Russia)

Картель Александр Юрьевич

Ассистент, Липецкий государственный
технический университет
(Липецк, Россия)
E-mail: zetzervam@gmail.com

Kartel Alexander Yurievich

Assistant, Lipetsk State Technical
University
(Lipetsk, Russia)
E-mail: zetzervam@gmail.com

**ИССЛЕДОВАНИЕ
ОСОБЕННОСТЕЙ ПРИМЕНЕНИЯ
ДЕТАНДЕР-ГЕНЕРАТОРНЫХ
АГРЕГАТОВ НА
КОГЕНЕРАЦИОННЫХ
КОТЕЛЬНЫХ С ДВИГАТЕЛЯМИ
ВНУТРЕННЕГО СГОРАНИЯ**

**RESEARCH INTO THE
APPLICATION OF EXPANDER-
GENERATOR SETS ON
COGENERATION BOILERS WITH
INTERNAL COMBUSTION
ENGINES**

Аннотация. В статье рассмотрены аспекты применения детандер-генераторных агрегатов (ДГА) на когенерационных котельных с двигателями внутреннего сгорания (ДВС). Предложено принять в качестве критерия оценки энергетической эффективности использования ДГА величину суммарного приращения удельной полезной работы по выработке электроэнергии по сравнению со схемой с дросселированием газа. Показано, что при температурах наружного воздуха ниже оптимальной температуры топливной смеси энергетический эффект определяется только работой детандера, а при более высоких температурах необходимо учитывать изменения удельной работы ДВС и экономию удельных затрат электроэнергии на охлаждение смеси.

Abstract. The article deals with the aspects of the use of expander-generator aggregates (DHA) on cogeneration boilers with internal combustion engines (ICE). It is proposed to take as the criterion of estimating the energy efficiency of the use of DHA the value of the total increment of the specific useful work for the generation of electric power in comparison with the scheme with gas throttling. It is shown that at ambient temperatures below the optimal temperature of the fuel mixture, the energy effect is determined only by the operation of the expander, and at higher temperatures, it is necessary to take into account changes in the specific operation of the internal combustion engine and the saving of the specific electric energy consumption for cooling the mixture.

Ключевые слова: когенерационные котельные, детандер-генераторный агрегат, двигатель внутреннего сгорания, энергетический эффект

Keywords: cogeneration boiler houses, expander-generator set, internal combustion engine, energy effect

Введение

В настоящее время проблема внедрения ресурсосберегающих технологий в энергетике является особенно актуальной. Большинство строящихся котельных должно обладать возможностью когенерации, т.е. осуществлять выработку, как тепла, так и электроэнергии. В основном на таких котельных используются для выработки электроэнергии двигатели внутреннего сгорания (ДВС). Поступающий в котельную газ дросселируется перед топливосжигающими агрегатами, что не позволяет использовать потенциальную энергию его избыточного давления (6–12 атм) [1]. Одним из способов повышения энергоэффективности когенерационной котельной является применение детандер-генераторных агрегатов (ДГА), осуществляющих выработку электроэнергии за счет использования избыточного давления поступающего газа.

В работах [1]–[7], посвященных влиянию детандер-генераторного агрегата на повышение эффективности работы энергетических предприятий, рассмотрено применение схем с ДГА на ТЭЦ и отопительных котельных. При оценке энергетического эффекта от применения ДГА на когенерационных котельных необходимо учитывать влияние процесса расширения газа в детандере на величину коэффициента полезного действия ДВС. В настоящее время отсутствуют исследования, посвященные применению ДГА на когенерационных котельных, с учетом влияния параметров газа на выходе из детандера на эффективность работы двигателей внутреннего сгорания.

Основная часть

Оценка влияния ДГА на эффективность работы когенерационных котельных

При оценке применения ДГА на когенерационных котельных примем, что весь поступающий на котельную газ проходит через детандер, а затем разделяется на два потока: к двигателям внутреннего сгорания и к котлоагрегатам. Подогрев газа перед ДВС (необходим для поддержания минимально допустимой температуры смеси в холодный период) и котлоагрегатами (для поддержания максимально возможной температуры газа перед горелками котлов) осуществляется за счет уходящих газов ДВС. На рис. 1 изображена принципиальная схема применения ДГА на когенерационной котельной с газопоршневыми ДВС.

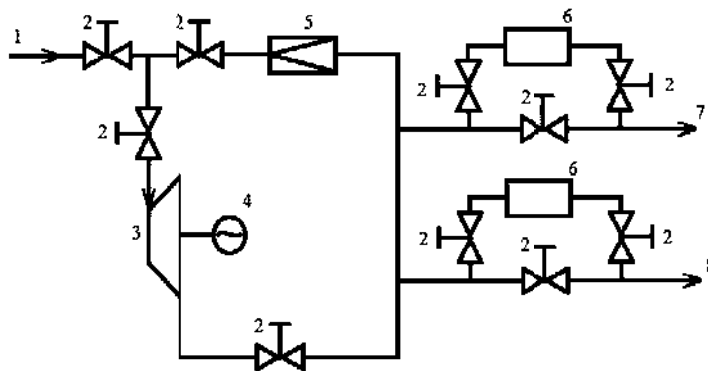


Рис. 1. Принципиальная схема использования ДГА:

- 1 – газопровод высокого давления; 2 – задвижки; 3 – детандер; 4 – электрогенератор;
- 5 – дросселирующее устройство; 6 – теплообменник; 7 – газопровод низкого давления к котлоагрегатам; 8 – газопровод низкого давления к ДВС

Удельная полезная работа ДГА:

$$l_{\text{дга}} = c'_p \cdot T_0 \cdot \left[1 - \left(\frac{P_{\text{вых}}}{P_0} \right)^{\frac{k-1}{k}} \right] \cdot \eta_{\text{д}} \cdot \eta_{\text{э.м.}},$$

где $P_0, P_{\text{вых}}$ – давления газа на входе в детандер и выходе из него соответственно, Па; T_0 – температура поступающего в котельную газа, К; k – показатель адиабаты; $\eta_{\text{д}}, \eta_{\text{э.м.}}$ – внутренний относительный и электромеханический к.п.д. детандера соответственно; c'_p – изобарная объемная теплоемкость газа, Дж/($\text{нм}^3 \cdot \text{К}$).

Удельная полезная работа ДВС находится по формуле:

$$l_{\text{двс}} = Q \cdot \eta_{\text{двс}}(t_{\text{см}}),$$

где Q – низшая теплота сгорания топлива, Дж/ нм^3 ; $\eta_{\text{двс}}$ – эффективный к.п.д. ДВС по выработке электроэнергии.

Температура топливной смеси находится из зависимости:

$$t_{\text{см}} = \frac{\rho_{\text{г}} \cdot c_{\text{г}} \cdot t_{\text{г}} + V_{\text{воз}} \cdot \rho_{\text{воз}} \cdot c_{\text{воз}} \cdot t_{\text{воз}}}{\rho_{\text{г}} \cdot c_{\text{г}} + V_{\text{воз}} \cdot \rho_{\text{воз}} \cdot c_{\text{воз}}},$$

где $\rho_{\text{г}}, \rho_{\text{воз}}$ – плотности газа и воздуха соответственно, $\text{кг}/\text{м}^3$; $c_{\text{г}}, c_{\text{воз}}$ – удельные массовые теплоемкости газа и воздуха соответственно, Дж/($\text{кг} \cdot \text{К}$); $t_{\text{г}}, t_{\text{воз}}$ – температуры газа и воздуха соответственно, $^{\circ}\text{C}$; $V_{\text{воз}}$ – объем воздуха при сжигании 1 нм^3 газа, $\text{нм}^3/\text{нм}^3$.

Особенностью работы газопоршневых ДВС является зависимость эффективного к.п.д. от температуры топливной смеси на входе в двигатель. Приблизительно постоянные значения эффективного к.п.д. сохраняются в диапазоне температур топливной смеси от минимально допустимой до оптимальной. С увеличением температуры смеси от оптимальной до максимально допустимой происходит снижение к.п.д. ДВС. При величине температуры топливной смеси выше максимально допустимого значения производитель ДВС обычно запрещает эксплуатацию двигателя. Для обеспечения работы двигателя в этом случае в схеме котельной предусматривается холодильная (обычно парокompрессионная) машина для охлаждения поступающей в двигатель топливной смеси. При использовании парокompрессионных холодильных машин необходимо учитывать уменьшение энергетического эффекта за счет затрат электроэнергии на охлаждение топлива.

Удельные затраты электроэнергии на охлаждение смеси, приведенные к 1 нм^3 газа, равны:

$$l_{\text{хол}} = \frac{1}{\varepsilon_x} \cdot (\rho_{\text{воз}} \cdot V_{\text{воз}} \cdot c_{\text{воз}} + \rho_{\text{г}} \cdot c_{\text{г}}) \cdot (t_{\text{см}} - t_{\text{см}}^{\text{max}}),$$

где ε_x – холодильный коэффициент; $t_{\text{см}}^{\text{max}}$ – максимально допустимая температура топливной смеси, °С.

Уменьшение температуры топливной смеси за счет применения детандера находится из зависимости:

$$\Delta t_{\text{см}} = \frac{l_{\text{дга}}}{c'_p \cdot \eta_{\text{э.м.}}} \cdot \frac{\rho_r \cdot c_r \cdot t_r}{\rho_r \cdot c_r + V_{\text{воз}} \cdot \rho_{\text{воз}} \cdot c_{\text{воз}}}$$

Энергетический эффект от схемы с применением ДГА на когенерационной котельной заключается в экономии топлива по сравнению со схемой с дросселированием газа перед топливосжигающими агрегатами при неизменных величинах вырабатываемых когенерационной котельной электрической и тепловой мощности. Для обеспечения постоянной выработки теплоты расход и энтальпия газа перед котлоагрегатами принимаются неизменными для сравниваемых схем.

Экономия топлива за рассматриваемый период времени находится по формуле:

$$\Delta G_{\Sigma} = G_0 \cdot \frac{\Delta I_{\Sigma}}{l_{\text{дга}} + l_{\text{двс}} - l_{\text{хол}}} \quad (1)$$

где G_0 – общий расход топлива за данный период для схемы с дросселированием, нм^3 ; ΔI_{Σ} – приращение суммарной удельной полезной работы, $\text{Дж}/\text{нм}^3$.

Приращение суммарной удельной полезной работы по выработке электроэнергии равно:

$$\Delta I_{\Sigma} = l_{\text{дга}} + g_0 \cdot (\Delta I_{\text{двс}} + \Delta I_{\text{хол}}),$$

где g_0 – доля используемого в ДВС топлива от общего расхода газа для схемы с дросселированием; $l_{\text{дга}}$ – удельная полезная работа детандера, $\text{Дж}/\text{нм}^3$; $\Delta I_{\text{двс}}$ – разница величин удельных полезных работ ДВС, $\text{Дж}/\text{нм}^3$; $\Delta I_{\text{хол}}$ – разница удельных затрат электроэнергии на охлаждение топливной смеси, $\text{Дж}/\text{нм}^3$.

Из формулы (1) следует, что экономия топлива определяется в первую очередь величиной приращения суммарной удельной полезной работы по выработке электроэнергии. Выберем величину приращения суммарной удельной полезной работы в качестве критерия оценки энергоэффективности схемы с применением ДГА на когенерационной котельной.

Расчеты проводились по зависимостям для абсолютно сухого идеального газа, при этом природный газ рассматривался как чистый метан. Температура поступающего в котельную газа принималась равной температуре наружного воздуха. Расчеты проводились для величины входного абсолютного давления 7 бар, выходное давление принято равным 1,3 бар. Значения к.п.д. ДВС получены на основе анализа данных эксплуатации двигателя Caterpillar G3516 на мини-ТЭЦ ООО «Экомол» г. Липецк. Средние значения в промежутке температур топливной смеси от -30 °С (минимально допустимая температура) до +25 °С (оптимальная температура) составляют 39 %. При температурах смеси от +25 до +35 °С (максимально допустимая температура) происходит линейное уменьшение к.п.д. до 36 %. Величина внутреннего относительного к.п.д. детандера принята равной 75 %, электромеханического

к.п.д. – 95 %. Холодильный коэффициент парокompрессионных холодильных машин принят равным 2.

На рис. 2 приведены графики зависимости приращения суммарной удельной полезной работы от температуры наружного воздуха.

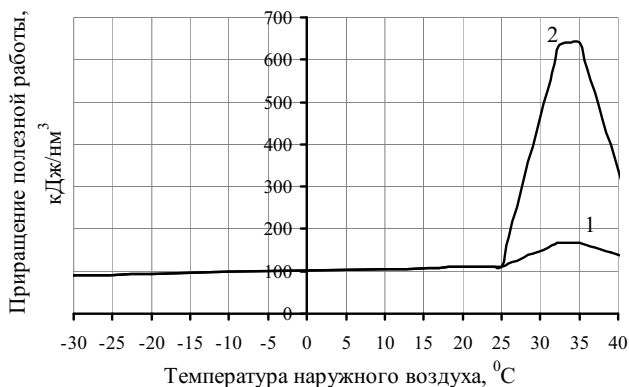


Рис. 2. Зависимость величины приращения суммарной удельной полезной работы от температуры наружного воздуха для схемы с ДГА при начальном давлении 7 атм и доли поступающего на ДВС топлива: 1 – $g = 0$; 2 – $g = 1$

Зависимость энергетического эффекта от температуры наружного воздуха можно разбить на 3 условные области, ограниченные значениями температур наружного воздуха. В первой области температура наружного воздуха меньше оптимальной температуры смеси. В этом случае ДВС работает с максимальным значением к.п.д., отсутствуют затраты электроэнергии на охлаждение топливной смеси. Энергетический эффект определяется только значением удельной полезной работы ДГА.

Температурный диапазон второй области находится в пределах от оптимальной до максимально допустимой температуры смеси. Энергетический эффект определяется работой детандера и изменением значений работы ДВС сравниваемых схем. В начале области с ростом температуры наружного воздуха энергетический эффект будет существенно возрастать за счет поддержания оптимального значения к.п.д. ДВС для схемы с детандером. После достижения оптимальной температуры смеси для схем с ДГА рост температуры наружного воздуха ведет к уменьшению удельной полезной работы ДВС, что снизит темп прироста энергетического эффекта.

В третьей области температура наружного воздуха больше максимально допустимой температуры смеси. Энергетический эффект в этой области определяется значениями удельной полезной работы ДГА, разницей удельных работ ДВС и затратами электроэнергии на охлаждение топливной смеси. Удельная полезная работа ДВС для варианта с дросселированием поддерживается постоянной при минимально допустимом к.п.д. за счет использования охлаждения смеси, в то время как для схем с ДГА рост температуры воздуха сопровождается уменьшением к.п.д. ДВС. В итоге снижается разница удельных полезных работ ДВС, что приводит к уменьшению энергетического эффекта, несмотря на экономию затрат электроэнергии на охлаждение топливной смеси для схемы с ДГА.

Увеличение доли поступающего в ДВС топлива при температурах воздуха выше оптимальной температуры смеси приводит к существенному повышению энергоэф-

фективности от применения ДГА за счет возрастания влияния разницы работ ДВС на суммарный энергетический эффект.

Выводы

Для когенерационных котельных с ДВС эффективность использования ДГА сильно зависит от температуры наружного воздуха. При температуре наружного воздуха ниже оптимального значения температуры смеси энергетический эффект определяется только удельной работой детандера. При температурах наружного воздуха выше оптимального значения температуры смеси большое влияние на величину энергетического эффекта оказывает поддержание температуры смеси в оптимальном диапазоне за счет охлаждения газа в детандере, что позволяет ДВС работать с максимальным значением к.п.д., а также и снизить затраты электроэнергии на охлаждение при температурах воздуха выше максимально допустимого значения температуры смеси.

Литература

1. Агабабов В.С., Корягин А.В. Определение энергетической эффективности использования детандер-генераторного агрегата в системах газоснабжения // Теплоэнергетика. 2002. №12. С. 35–38.
2. Агабабов В.С., Аракелян Э.К., Корягин А.В. Изменение удельного расхода топлива на электростанции конденсационного типа при включении в ее тепловую схему детандер-генераторного агрегата // Известия вузов. Проблемы энергетики. 2000. № 3–4. С. 42–47.
3. Агабабов В.С. Влияние детандер-генераторного агрегата на показатели тепловой экономичности теплоэлектроцентрали // Вестник МЭИ. 2002. №5. С.48–52.
4. Агабабов В.С., Корягин А.В., Титов В.Л., Михайлов И.А. О подогреве газа в детандер-генераторных агрегатах // Энергосбережение и водоподготовка. 2001. № 1. С. 38–42.
5. Агабабов В.С., Корягин А.В., Джураева Е.В. Влияние детандер-генераторного агрегата на показатели тепловой экономичности КЭС // Известия академии наук. Энергетика. 2002. №2. С. 54–59.
6. Агабабов В.С., Андреев А.Р. Изменение показателей котельных при применении детандер-генераторных агрегатов // Промышленная энергетика. 2004. №7. С. 38–44.
7. Андреев А.Р. Изменение показателей работы котельных при применении ДГА с подогревом газа дымовыми газами ГТУ // Промышленная энергетика. 2005. №1. С. 42–44.

References

1. Agababov V.S., Koryagin A.V. Opredeleniie energeticheskoi effektivnosti ispol'zovaniia detander-generatornogo agregata v sistemakh gazosnabzheniia [Determination of the energy efficiency of the use of an expander-generator set in gas supply systems]. *Teploenergetika* [Heat Power Engineering], 2002, no. 12, pp. 35–38.
2. Agababov V.S., Arakelian E.K., Koriagin A.V. Izmeneniye udel'nogo raskhoda topliva na elektrostantsii kondensatsionnogo tipa pri vklyuchenii v yeye teplovuiu skhemu detander-generatornogo agregata [A change in the specific fuel consumption at a condensing-type power plant when an expander-generator set is included in its thermal scheme]. *Izvestiia vuzov* [Izv. High schools. Problems of energy], 2000, no. 3–4, pp. 42–47.
3. Agababov V.S. Vliianiie detander-generatornogo agregata na pokazateli teplovoi ekonomichnosti teploelektrotsentrali [Influence of an expander-generator set on the thermal thermal efficiency of a combined heat and power plant]. *Vestnik MEI* [Bulletin MEI], 2002, no. 5, pp. 48–52.
4. Agababov V.S., Koriagin A.V., Titov V.L., Mikhailov I.A. O podogreve gaza v detander-generatornykh agregatakh [On gas heating in expander-generator sets]. *Energoberezhenie i vodo-podgotovka* [Energy saving and water treatment], 2001, no. 1, pp. 38–42.
5. Agababov V.S., Koriagin A.V., Juraeva E.V. Vliianiie detander-generatornogo agregata na pokazateli teplovoi ekonomichnosti KES [Influence of the expander-generator set on the thermal

efficiency of IES]. *Izvestiia Akademii Nauk. Energetika*. [Proceedings of the Academy of Sciences. Power Engineering], 2002, no. 2, pp. 54–59.

6. Agababov V.S., Andreev A.R. *Izmeneniie pokazatelei kotel'nykh pri primenenii detan-der-generatornykh agregatov* [Changing the parameters of boiler rooms when using detan-der generator units]. *Promyshlennaia energetika* [Industrial Power Engineering], 2004, no. 7, pp. 38–44.

7. Andreev A.R. *Izmeneniie pokazatelei raboty kotel'nykh pri primenenii DGA s podo-grevom gaza dymovymi gazami GTU* [Change in the performance of boiler rooms when using DHA with heating gas flue gas GTU]. *Promyshlennaia energetika* [Industrial Energy], 2005, no. 1, pp. 42–44.

Губарев В.Я., Арзамасцев А.Г., Картель А.Ю. Исследование особенностей применения детандер-генераторных агрегатов на когенерационных котельных с двигателями внутреннего сгорания // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 20–26.

For citation: Gubarev V.Y., Arzamastsev A.G., Kartel A.Y. Research into the application of expander-generator sets on cogeneration boilers with internal combustion engines. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 20–26.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-3
УДК 631.371

© Кангаш А.И., Наумов Н.Р., Марьяндышев П.А., Любов В.К., 2018

Кангаш Алексей Игоревич

Магистр Высшей школы энергетики, нефти и газа, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (Архангельск, Россия)
E-mail: kangash95@gmail.com

Kangash Aleksey Igorevich

Master student of the Higher School of Energy, Oil and Gas, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia)
E-mail: kangash95@gmail.com

Наумов Никита Радиевич

Магистр Высшей школы энергетики, нефти и газа, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (Архангельск, Россия)
E-mail: 11naumov11@mail.ru

Naumov Nikita Radievich

Master student of the Higher School of Energy, Oil and Gas, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia)
E-mail: 11naumov11@mail.ru

Марьяндышев Павел Андреевич

Кандидат технических наук, директор Высшей школы энергетики, нефти и газа, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (Архангельск, Россия)
E-mail: p.marjandishev@narfu.ru

Maryandyshev Pavel Andreevich

PhD in Technical Sciences, Director of the Higher School of Energy, Oil and Gas, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia)
E-mail: p.marjandishev@narfu.ru

Любов Виктор Константинович

Доктор технических наук, профессор, Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова (Архангельск, Россия)
E-mail: vk.lubov@mail.ru

Lyubov Victor Konstantinovich

Doctor of Technical Sciences, Professor, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia)
E-mail: vk.lubov@mail.ru

**ЭНЕРГООБЕСПЕЧЕНИЕ
ОСТРОВНЫХ ТЕРРИТОРИЙ
АРКТИЧЕСКОЙ ЗОНЫ РФ
НА ПРИМЕРЕ ПОСЕЛКА
СОЛОВЕЦКИЙ**

**ENERGY SUPPLY OF ISLANDS
LOCATED IN THE RUSSIAN
FEDERATION ARCTIC ZONE ON
THE EXAMPLE OF THE
SOLOVETSKY SETTLEMENT**

Аннотация. В настоящее время островные территории, находящиеся в удалении от материка, часто зависят от завоза ископаемых топлив, которые обычно являются дорогостоящими из-за значительных транспортных затрат. В данной работе выполнен анализ действующей системы энергообеспечения Соловецких островов, определены нагрузочные характеристики электрической и тепловой энергии в течение года, на основании которых рассчитаны выбросы загрязняющих веществ в атмосферу от дизель-генераторных установок и водогрейных

Abstract. At present, there are a number of problems related to the energy supply of the island territories. Islands far from the mainland often depend on the import of fossil fuels, which are usually costly due to transportation costs. Another problem is the climate conditions, which also complicates the delivery of fuel. Therefore, the proposed research concentrate on developing the construction of efficient, reliable and available energy supply systems of island territories. Remote islands often provide ideal feasibility study conditions for building self-sufficient energy systems, be-

котлов. Сложные климатические условия значительно увеличивают нагрузку на энергоисточники в зимний период, однако коэффициент использования установленной мощности составляет при этом 0,31; снижаясь в летний период до 0,155; что свидетельствует о невысокой загрузке имеющихся дизель-генераторных установок.

cause of lower population density, fewer energy consuming. In this paper, the current energy supply system of the Solovetsky Islands is analyzed, the load characteristics of electric and heat energy are determined during the year, on the basis of which the emissions of pollutants into the atmosphere from diesel generator sets and hot water boilers are calculated.

Ключевые слова: водогрейный котел, дизель-генераторная установка, выбросы оксидов азота, серы и углерода, утилизация тепла дымовых газов

Keywords: water boiler, diesel generator set, emissions of nitrogen, sulfur and carbon oxides, utilization of flue gas heat

Введение

Необходимость уменьшения выбросов загрязняющих веществ в атмосферу заставляет обратить внимание на текущую ситуацию в мировой энергетической системе. Переход от ископаемых топлив к возобновляемым источникам энергии (ВИЭ) является ключевой стратегией, направленной на сохранение климата, защиту окружающей среды, а также на решение проблем с энергообеспечением. Озабоченность тем, что производство энергии от возобновляемых источников непостоянно и недостаточно удовлетворяет потребности в энергии, не позволила многим странам широко интегрировать ВИЭ в национальные энергетические системы. Однако удаленные острова часто обеспечивают идеальные условия для технико-экономического обоснования и создания независимых энергетических систем, основанных на использовании альтернативных источников энергии из-за более низкой плотности населения, меньшего количества потребляемой энергии и обширных земельных или прибрежных районов, недостаточно вовлеченных в экономическую деятельность, которые дают возможность использования альтернативных источников энергии [2].

В мире насчитывается более 50 000 островов, на которые приходится 17 % общей площади суши [3]. В настоящее время существует ряд проблем, связанных с энергообеспечением островных территорий. Острова, находящиеся в удалении от материка, часто зависят от завоза ископаемых топлив, которые обычно являются дорогостоящими из-за транспортных издержек. Еще одной проблемой являются климатические условия, которые также усложняют доставку топлива. Поэтому строительство эффективных, надежных и доступных систем энергоснабжения является приоритетным направлением развития островных территорий в будущем.

Опубликованные работы по энергообеспечению островных территорий в основном описывают систему электроснабжения территорий, находящихся в южных районах, где отопительная нагрузка либо отсутствует, либо имеет небольшие значения.

Мальдивские острова для энергообеспечения используют дизельные электростанции, топливо для которых доставляют с материка. Согласно [4], потенциал солнечной, ветровой и энергии биомассы Мальдивских островов составляет $9,51 \times 10^8$ МВт в год, что намного больше, чем их годовое потребление энергии.

В работе [2] проведено комплексное исследование для острова Ван-Ай, расположенного к западу от острова Тайвань, включающее в себя расчет энергии, которая может быть получена за счет ветра, солнца, волн и биомассы, а также предложено решение проблемы непостоянства выработки энергии.

Канарские острова также сильно зависят от экспорта нефтепродуктов, за счет которых вырабатывается до 99 % потребляемой энергии. В работе [5] предложена мо-

дель, благодаря которой Канарские острова к 2050 г. полностью перейдут на систему энергообеспечения, базирующуюся только на альтернативных источниках энергии.

В России также существуют удаленные территории, которые зависят от поставок топлива с материка. Примером являются Соловецкие острова, находящиеся в Арктической зоне Российской Федерации, где отопительная нагрузка имеет большое значение в виду суровых климатических условий. Это группа островов, находящаяся в северной части Онежского залива Белого моря. На одном из островов архипелага находится поселок Соловецкий, население которого составляет 898 человек. Производство тепловой и электрической энергии обеспечивается двумя дизельными электростанциями (ТЭС и ДЭС), оснащенными дизель-генераторными установками и водогрейными котлами. Основным видом топлива является дизельное топливо, а также отработанное дизельное масло. Дизельное топливо завозится на архипелаг два раза в год во время летней и осенней морской навигации.

Целью данной работы является анализ действующей системы энергообеспечения Соловецких островов с определением нагрузок на производство электрической и тепловой энергии, расчет выбросов загрязняющих веществ в атмосферу от дизель-генераторных установок и водогрейных котлов.

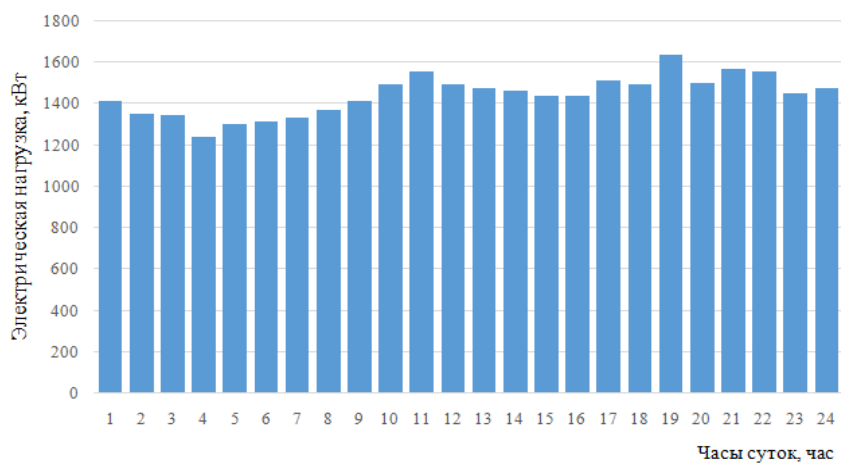
Основная часть

Проведение энергетического обследования существующей системы энергообеспечения поселка Соловецкий проводилось путем осмотра и анализа эффективности работы действующих ТЭС и ДЭС. Расчет электрических и тепловых нагрузок проводился на основе данных вахтенных журналов энергоснабжающей организации, в которых фиксируются потребление дизельного топлива и показания установленных приборов учета.

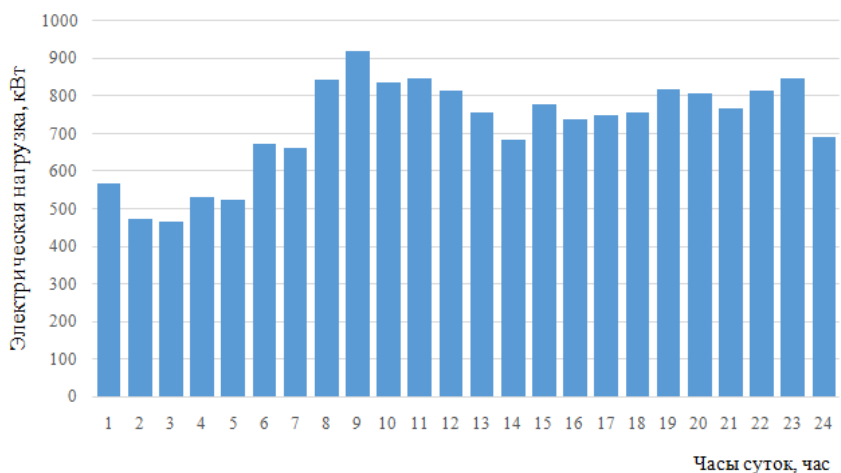
Расчет выбросов загрязняющих веществ в окружающую среду от водогрейных котлов «Квант» КВа-2,0 был выполнен по методике [1] с использованием данных АО «Архангельская областная энергетическая компания» по потребленному дизельному топливу. Для определения выбросов загрязняющих веществ от дизель-генераторных установок рассчитывался объем потребленного топлива по данным об электрических нагрузках, приведенных в эксплуатационном журнале.

В результате обработки эксплуатационных данных были построены суточные графики активной электрической нагрузки поселка Соловецкий, которые приведены на рис. 1. Средняя суточная мощность в зимний период составляет 1440, а в летний – 721 кВт. Принимая суммарную установленную мощность дизель-генераторных установок ДЭС и ТЭС равной 4646 кВт в номинальном режиме, коэффициенты использования установленной мощности составляют 0,31 в зимний период и 0,155 в летний, что свидетельствует о низкой загрузке имеющихся ДГУ. Для энергетики РФ среднегодовые коэффициенты использования установленной мощности оборудования, вырабатывающего электроэнергию с использованием газообразного и жидкого топлива, составляют 0,478, а для теплогенерирующих установок – 0,195.

Из годового графика электрических нагрузок за 2016 г. (рис. 2а) видно, что в летний период они снижаются практически в два раза по отношению к зимнему максимуму, что связано с повышением температуры воздуха и увеличением продолжительности светового дня, но отчасти компенсируется ростом энергопотребления объектами туристического комплекса.



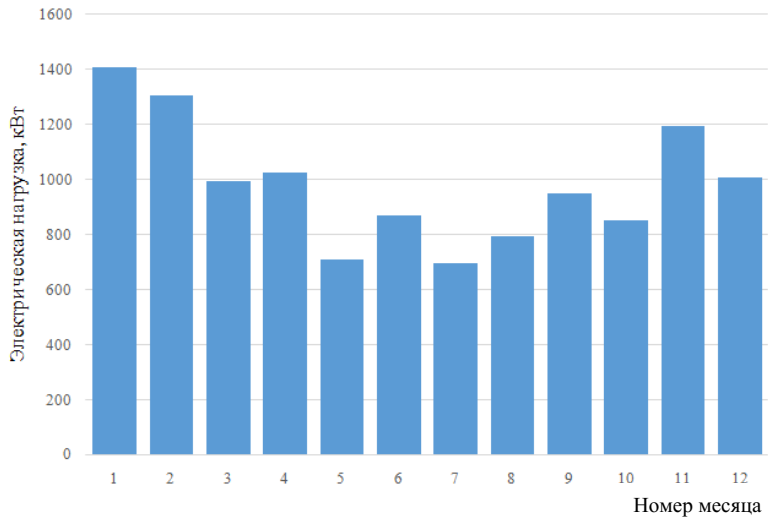
а)



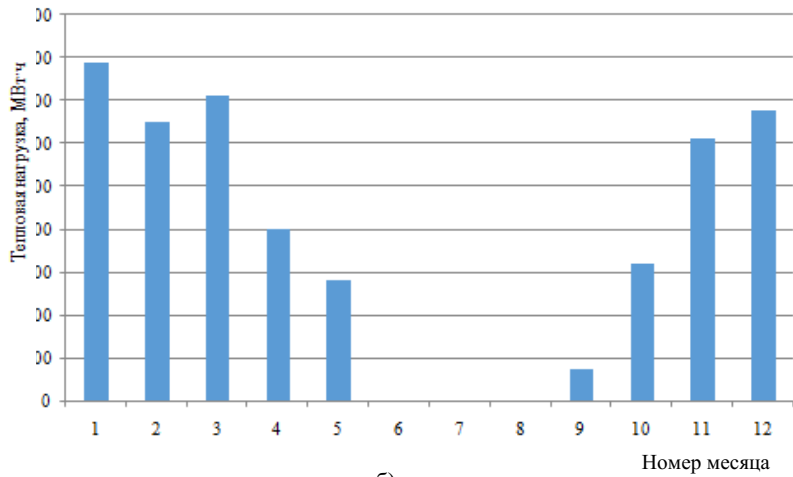
б)

Рис. 1. Суточный график активной электрической нагрузки, кВт:
а – зимний период; б – летний период

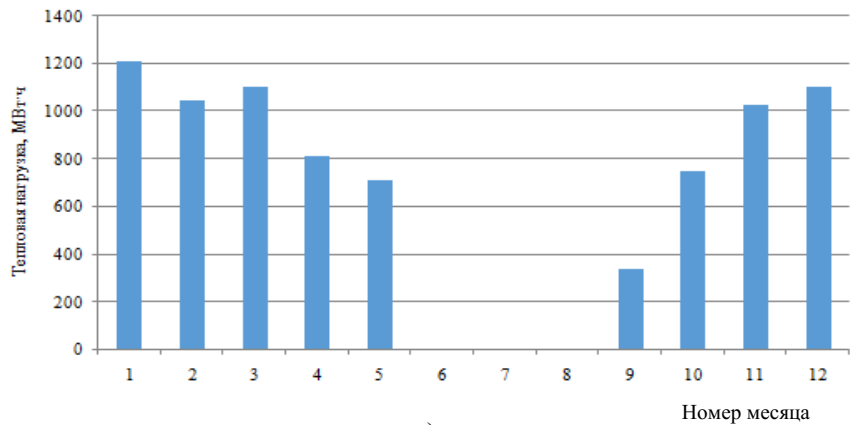
Определить фактическую выработку тепловой энергии водогрейными котлами на основании инструментально полученных данных при проведении обследования не представлялось возможным, так как установленные на ТЭС приборы учета не функционируют. Поэтому на основе эксплуатационных данных о потреблении дизельного топлива, с учетом технического состояния котлов, тепловых сетей и потребителей были выполнены расчеты, некоторые результаты которых представлены на рис. 2б. В настоящее время в поселке Соловецкий функционирует система утилизации тепла ДГУ, но отсутствует учет, выработанной тепловой энергии. Исходя из эксплуатационных данных, было принято, что она гарантированно обеспечивает 0,57 МВт, что позволило учитывать дополнительную выработку тепловой энергии (рис. 2в).



а)



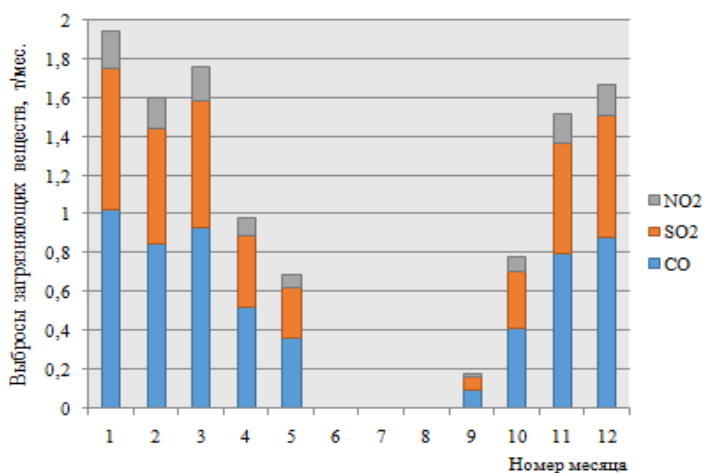
б)



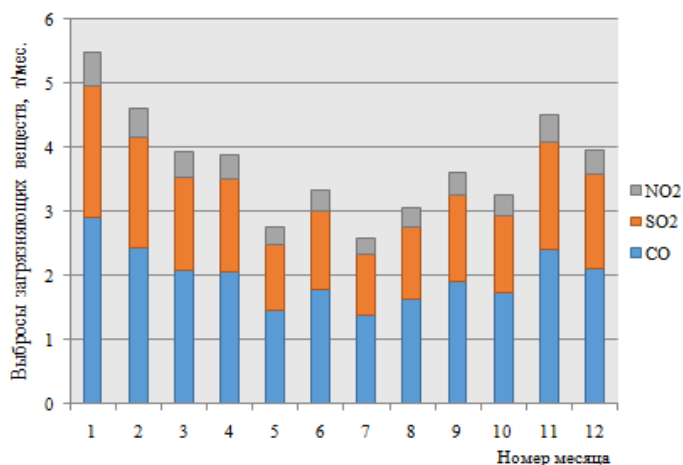
в)

Рис. 2. Годовой график электрической нагрузки (а), кВт; тепловых нагрузок (б) и тепловых нагрузок с учетом утилизации тепла дымовых газов ДГУ (в), МВт·ч

Данные по изменению тепловой нагрузки в течение года позволили рассчитать выбросы загрязняющих веществ в окружающую среду от водогрейных жаротрубных котлов «Квант» КВа-2,0 с учетом теплотехнических характеристик сжигаемого топлива. При расчете выбросов вредных веществ от ДГУ использовались нагрузочные характеристики электрической энергии в течение года, а также эксплуатационные данные по расходу дизельного топлива. Валовые выбросы оксида углерода, оксидов азота в перерасчете на диоксид азота и оксидов серы в перерасчете на диоксид серы приведены на рис. 3. Полученные данные позволили определить суммарные годовые валовые выбросы вредных ингредиентов, необходимые для разработки технико-экономического обоснования по созданию независимой энергетической системы на основе использования альтернативных источников энергии.



а)



б)

Рис. 3. Изменение выбросов загрязняющих веществ от водогрейных котлов (а) и ДГУ (б) в течение года

Выводы

1. Удаленность Соловецких островов от материка и сложные климатические условия затрудняют доставку дизельного топлива, за счет которого обеспечивается энергией поселок, и значительно увеличивают нагрузку на энергоисточники в зимний период.
2. Выполнен анализ действующей системы энергообеспечения Соловецких островов, определены нагрузочные характеристики электрической и тепловой энергии в течение года, на основании которых и с учетом эксплуатационных данных по расходу топлива рассчитаны выбросы загрязняющих веществ в атмосферу от дизель-генераторных установок и водогрейных котлов.
3. Выявлен большой потенциал для создания независимой энергетической системы на основе использования альтернативных источников энергии, что позволит значительно снизить техногенное воздействие энергообъектов на окружающую среду.

Литература

1. Бондалетова Л.И., Новиков В.Т., Алексеев Н.А. Расчет выбросов загрязняющих веществ при сжигании топлива в котлоагрегатах котельных. Томск: ТПУ, 2000. 39 с.
2. Cheng-DarYue, Chung-ShengChen, Yu-ChenLee. Integration of optimal combinations of renewable energy sources into the energy supply of Wang-An Island // *Renewable Energy*, 86, 2016, pp. 930–942.
3. Marin C, Alves LM, Zervos A. 100% RES-A challenge for island sustainable development. Instituto Superior Techico. URL: <http://issuu.com/pubcipriano/docs/island100res/19>, 2005.
4. Jiahong Liu, Chao Mei, Hao Wang, Weiwei Shao, Chenyao Xiang. Mutual adaptability of renewable energy and water-supply systems in islands // *Energy Procedia*, 105, 2017, pp. 799–804.
5. Hans Christian Gils, Sonja Simon. Carbon neutral archipelago – 100 % renewable energy supply for the Canary Islands // *Applied Energy*, 188, 2017, pp. 342–355.

References

1. Bondaletova L.I., Novikov V.T., Alekseev N.A. *Raschet vybrosov zagriazniayushchikh veshchestv pri szhiganii topliva v kotloagregatakh kotel'nykh: Metodicheskoe posobie po kursu "Promyshlennaia ekologiya"* [Calculation of emissions of pollutants during fuel combustion in boilers of boilerhouses: Methodological manual on the course "Industrial ecology"]. Tomsk, 2000. 39 p.
2. Cheng-DarYue, Chung-ShengChen, Yu-ChenLee. Integration of optimal combinations of renewable energy sources into the energy supply of Wang-An Island. *Renewable Energy*, 86, 2016, pp. 930–942.
3. Marin C, Alves LM, Zervos A. 100% RES-A challenge for island sustainable development. Instituto Superior Techico, <http://issuu.com/pubcipriano/docs/island100res/19>, 2005.
4. Jiahong Liu, Chao Mei, Hao Wang, Weiwei Shao, Chenyao Xiang. Mutual adaptability of renewable energy and water-supply systems in islands. *Energy Procedia*, 105, 2017, pp. 799–804.
5. Hans Christian Gils, Sonja Simon. Carbon neutral archipelago – 100% renewable energy supply for the Canary Islands. *Applied Energy*, 188, 2017, pp. 342–355.

Кангаш А.И., Наумов Н.Р., Марьяндышев П.А., Любов В.К. Энергообеспечение островных территорий Арктической зоны РФ на примере поселка Соловецкий // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 27–33.

For citation: Kangash A.I., Naumov N.R., Maryandyshv P.A., Lyubov V.K. Energy supply of islands located in the Russian federation Arctic zone on the example of the Solovetsky settlement. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 27–33.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-4
УДК 533.601.1

© Леухин Ю.Л., Панкратов Е.В., Карпов С.В., 2018

Леухин Юрий Леонидович

Кандидат технических наук, доцент,
Северный (Арктический) Федеральный
университет им. М.В. Ломоносова
(Архангельск, Россия)
E-mail: leukhin@atknnet.ru

Leukhin Yurii Leonidovich

PhD in Technical Sciences, Associate Professor,
Northern (Arctic) Federal University named after
M.V. Lomonosov
(Arkhangelsk, Russia)
E-mail: leukhin@atknnet.ru

Панкратов Евгений Владимирович

Аспирант, Северный (Арктический)
Федеральный университет
им. М.В. Ломоносова
(Архангельск, Россия)
E-mail: iarphen@gmail.com

Pankratov Evgeny Vladimirovich

Post-graduate student, Northern (Arctic) Federal
University named after M.V. Lomonosov
(Arkhangelsk, Russia)
E-mail: iarphen@gmail.com

Карпов Сергей Васильевич

Доктор технических наук, профессор,
Северный (Арктический) Федеральный
университет им. М.В. Ломоносова
(Архангельск, Россия)
E-mail: s.karpov@narfu.ru

Karpov Sergey Vasilevich

Doctor of Technical Sciences,
Professor, Northern (Arctic) Federal University
named after M.V. Lomonosov
(Arkhangelsk, Russia)
E-mail: s.karpov@narfu.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ
АЭРОДИНАМИКИ И
ТЕПЛОТДАЧИ СУЖАЮЩИХСЯ
КОЛЬЦЕВЫХ КАНАЛОВ С
ЗАКРУЧЕННЫМ ТЕЧЕНИЕМ
ПОТОКА**

**INVESTIGATION INTO
AERODYNAMICS AND HEAT
TRANSFER OF TAPERING ANNULAR
CHANNEL WITH A SWIRLING FLUID
FLOW**

Аннотация. Исследованы аэродинамика и теплоотдача сужающихся кольцевых каналов, подключенных к циклонному генератору закрутки потока. Увеличение полной скорости потока за счет снижения площади поперечного сечения канала и генерация вторичных течений типа вихрей Тейлора – Гертлера оказывают значительное влияние на интенсивность теплоотдачи и ее распределение по поверхностям. Для исследованных в работе сочетаний геометрических параметров сужение канала приводит к увеличению коэффициента теплоотдачи внутреннего цилиндра у выходного сечения на 91...98 %, а наружного – на 5...11 %.

Abstract. We have carried out investigation into aerodynamic and convective heat transfer of the annular channel. Inner or outer surface of annular channel has shape of blunt-nosed cone tapering to outlet end. Truncated cone connects to a cyclone swirling flow generator. The increase in total flow velocity, due to the decrease in cross-sectional area of the channel, and the generation of secondary flows of the Taylor-Gertler vortex type, have a significant effect on the heat transfer rate and its distribution over surfaces. For the investigated taper cone geometry of the annular channel the heat transfer coefficient of inner surface increases at the outlet section and exceeds value in comparison with straight-line section by 91 ... 98 %. Heat transfer of the outer cylinder in the same section increases only by 5 ... 11 %.

Ключевые слова: кольцевой канал, закрученный поток, вихри Тейлора – Гертлера, эффективная вязкость, коэффициент теплоотдачи

Keywords: annular channel, swirling flow, Taylor-Gortler vortices, effective viscosity, heat transfer coefficient

Введение

Использование закрученных течений в технике связано с решением проблемы интенсификации рабочих процессов в современных энергетических установках, двигательных системах и теплообменных аппаратах [1]. Закрутка потока является простым и эффективным способом интенсификации теплообмена в кольцевых каналах рекуперативных устройств, позволяет осуществлять тепловую защиту наиболее энергонапряженных участков, выравнять температурные неравномерности. Закрутка воздушного потока в кольцевом канале при помощи циклонного генератора, как показывают исследования, выполненные авторами [2], обеспечивает существенную интенсификацию теплоотдачи, особенно на внешней его поверхности. Однако локальная теплоотдача на обеих поверхностях при этом снижается к выходному торцу из-за уменьшения интенсивности вращательного движения потока. Зачастую последнее приводит к перегреву и разрушению термически наиболее напряженных участков рекуперативных устройств. С этой точки зрения, управление теплоотдачей для ее интенсификации в требуемых зонах на основе детальных исследований аэродинамики и конвективного теплообмена является актуальной задачей.

Методика исследования

Численное исследование аэродинамики и теплоотдачи выполнено как для прямого кольцевого канала, так и сужающегося к его выходному торцу (рис. 1). Кольцевой канал имел длину l равную 840 мм, внутренний диаметр прямого канала d_1 равнялся 152 мм, а наружный $d_2 = 184$ мм. Цилиндры 1 или 5, изменяющие геометрию канала 4, выполнены в виде усеченных конусов. В первом варианте (рис. 1а) сужение канала осуществлялось за счет уменьшения диаметра внешнего цилиндра 1 от 184 до 168 мм, а во втором (рис. 1б) – за счет увеличения внутреннего 5 от 152 до 169,5 мм. В обоих случаях площадь поперечного сечения уменьшалась на 52 %. Генератор закрутки 2 – полый гладкостенный цилиндр с внутренним диаметром $D = 259$ мм и длиной $L = 126,5$ мм, воздух в который подавался тангенциально внутренней поверхности через плоский канал 3, внутренние размеры которого 35×70 мм (большой размер вдоль образующей цилиндра). Относительная площадь входного канала $\bar{f}_{вх} = 4f_{вх}^* / \pi D^2$ равнялась $5 \cdot 10^{-2}$.

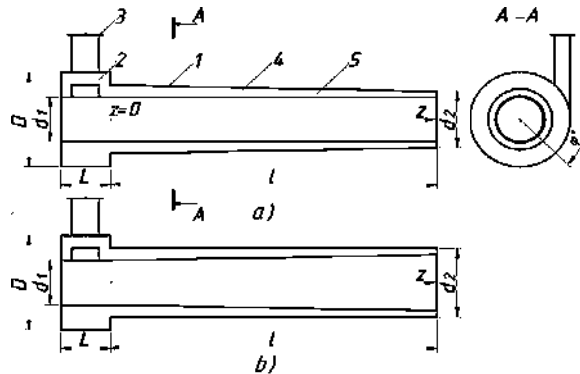


Рис. 1. Сужающийся кольцевой канал с циклонным генератором закрутки потока

Численное моделирование осуществлялось в трехмерной постановке с использованием программного комплекса ANSYS Fluent 15.0. Течение описывалось нестационарными уравнениями Навье-Стокса, неразрывности и энергии, осредненными по Рейнольдсу. Замыкание уравнений Рейнольдса было выполнено с использованием как двухпараметрической модели турбулентности SST (Shear Stress Transport) $k-\omega$ с поправкой на кривизну линий тока (curve correction) и стандартных пристеночных функций, так и нестационарной модели переноса рейнольдсовых напряжений RSM (Reynold's Stress Models). Расчет производился на структурированной гексаэдрической сетке с количеством ячеек равным 9 млн, при этом минимальные (у поверхностей $y^+ \approx 1$) и максимальные ее размеры составляли соответственно $2 \cdot 10^{-6}$ и $3 \cdot 10^{-3}$ м. В граничных условиях задачи задавались профиль скорости и температура воздуха на входе в шлиц генератора закрутки, на выходе из канала давление принималось равным атмосферному. Верификация результатов численного моделирования аэродинамики и теплоотдачи осуществлялась по опытным данным, полученным на модели прямого кольцевого канала с аналогичными геометрическими размерами при одностороннем обогреве его стенок [2].

Результаты исследования

Односторонний ввод газа в генератор закрутки определяет значительную азимутальную неравномерность распределений в нем полной скорости и всех ее составляющих, в результате которой возникает несимметричное истечение потока. В сужающемся канале, в отличие от прямого, уменьшение площади поперечного сечения с приближением к выходному торцу приводит к возрастанию полной скорости потока из-за роста осевой составляющей. При увеличении осевой составляющей скорости происходит снижение крутки потока по длине канала.

Уменьшение площади поперечного сечения канала в обоих вариантах вызывает рост сопротивления устройства. В таблице ниже представлены значения полных коэффициентов сопротивления кольцевого канала с генератором закрутки ξ_{Σ} и его составляющих: генератора закрутки ξ_{Γ} , кольцевого канала ξ_{κ} и выхода из него $\xi_{\text{вых}}$. Все коэффициенты определялись по формуле $\xi_i = 2\Delta p_i / \rho V_{\text{вх}}^2$ (Δp_i – перепад полного давления на расчетном участке; $V_{\text{вх}}$ – средняя скорость потока во входном шлице, в расчетах принималась равной 37 м/с).

Таблица

Коэффициент сопротивления рекуперативного устройства и его составляющие

Вариант	ξ_{Σ}	ξ_{Γ}	ξ_{κ}	$\xi_{\text{вых}}$
Прямой канал	3,30 (2,94)	1,20 (1,24)	1,74 (1,25)	0,36 (0,45)
Вариант <i>a</i> на рис. 1	3,90	1,18	2,03	0,69
Вариант <i>b</i> на рис. 1	3,77	1,19	1,95	0,63

В скобках приведены значения коэффициентов сопротивления для прямого кольцевого канала, рассчитанных по опытным распределениям скорости и полного давления при угле $\varphi = 0^0$ (φ – центральный угол, отсчитываемый в поперечном сечении в направлении движения потока от точки сопряжения входного шлица с внутренней поверхностью, рис. 1). Расхождение значений, полученных по численным расчетам и экспериментальным данным, вероятно, можно объяснить тем, что в по-

следнем случае не учитывалась азимутальная неравномерность распределения полного давления и скорости в контрольных сечениях. Сужение канала в обоих вариантах практически не оказывает влияния на сопротивление генератора закрутки. Увеличение полного сопротивления устройства на 18 % в варианте *a*, и на 14 % в варианте *b* происходит за счет роста его составляющих ξ_k и $\xi_{\text{вых}}$.

От передней кромки наружного цилиндра кольцевого канала образуются крупномасштабные нестационарные поперечные вихри в виде периодического процесса, характеризующегося числами Струхала уровня 0,022. На рис. 2а представлены распределения изотак полной скорости, а также поля осевой скорости на входе потока в кольцевой канал при $\varphi = 90^\circ$ в моменты времени, отличающиеся на полупериод.

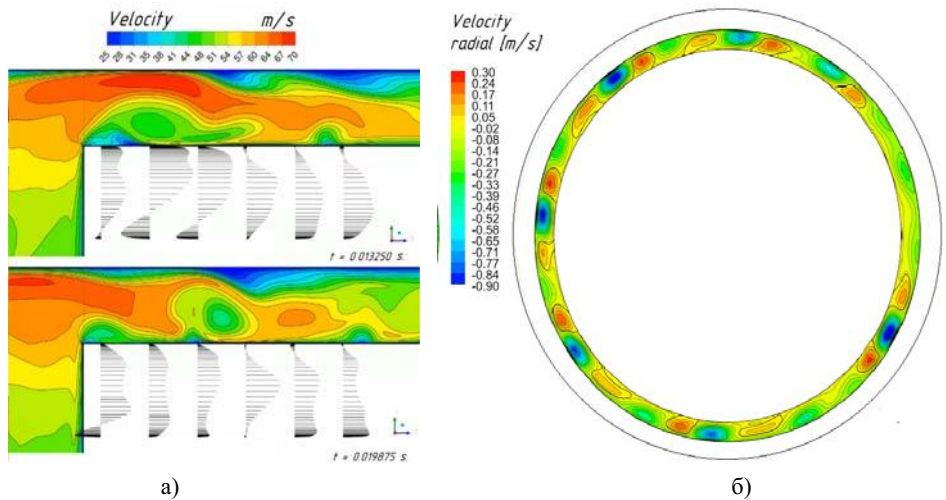


Рис. 2. Распределения полной и осевой скоростей на входе потока в кольцевой канал в различные моменты времени (а), изотах \bar{w}_r в поперечном сечении конического канала в варианте *a* при $z = 800$ мм (б)

Искривление осей вихрей и ориентация их по потоку приводит к формированию структур типа вихрей Тейлора – Гертлера, постепенно занимающих все пространство кольцевого зазора, с осями, совпадающими с направлением движения основного закрученного потока. При этом количество сформировавшихся вихрей увеличивается в направлении выходного сечения. В сужающихся каналах происходит более раннее формирование вторичных вихрей, чем в прямом, и в сечении $z = 800$ мм (z – продольная координата, отсчитываемая от генератора закрутки вдоль оси кольцевого канала, рис. 1) наблюдается от 24 до 26 вторичных вихрей. При этом имеет место быть последовательное чередование крупных вихрей с более мелкими. На рис. 2б приведено распределение изотак радиальной скорости в поперечном сечении прямого кольцевого канала при значении координаты $z = 800$ мм.

На рис. 3 для варианта *b* в поперечном сечении канала ($z = 800$ мм) представлены распределения полной скорости и эффективной вязкости μ_{ef} на расстоянии 2 мм от его поверхностей, а также плотностей теплового потока q . Характер изменения полной скорости позволяет установить близкое совпадение угловых координат ее максимальных значений у внешней стенки с минимальными у внутренней и наоборот. Чередование максимальных и минимальных значений скорости около поверхности объясняется тем, что вторичные вихревые течения переносят из потока к стенке час-

тицы, имеющие большую скорость, а от стенки в поток, наоборот, выносятся частицы с меньшей скоростью.

Интенсификация теплоотдачи на поверхностях сужающихся конических кольцевых каналов происходит в результате увеличения скорости потока, образования вторичных вихревых течений и их влияния на турбулентность. Анализ показывает, соотношение указанных факторов на теплоотдачу внутренней и внешней поверхностей может значительно различаться. Эффективная вязкость около внешней поверхности примерно на 24 % превышает ее величину около внутренней и незначительно изменяется в азимутальном направлении (на $\pm 8...10\%$). В сходящемся канале по сравнению с прямым среднее значение эффективной вязкости около внешней поверхности снижается на 6...10 %. Около внутренней поверхности, наоборот, μ_{ef} выше в варианте *a* на 39 %, а в варианте *b* – на 100 %. При этом у внутренней поверхности максимальное отклонение μ_{ef} от среднего ($\pm 36\%$) и частота колебания существенно выше, чем у внешней.

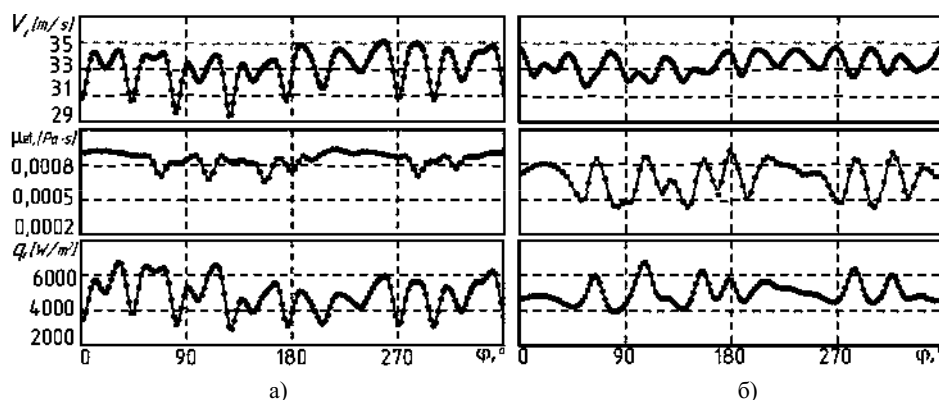


Рис. 3. Распределения V , μ_{ef} и q в поперечном сечении конического кольцевого канала при $z = 800$ мм около внешней (а) и внутренней (б) поверхностей

Кривые, описывающие изменения плотности теплового потока по периметру внешней поверхности, имеют хорошее качественное совпадение с распределениями около нее полной скорости, а для внутренней поверхности – с эффективной вязкостью. Вероятно, интенсификация теплоотдачи на внешней поверхности сужающегося кольцевого канала происходит из-за увеличения составляющих полной скорости – осевой и радиальной (рост последней обусловлен вторичными течениями), а на внутренней поверхности – как за счет повышения скорости, так и турбулентности потока.

Изменение по длине осредненных в поперечном сечении коэффициентов теплоотдачи для прямого и сужающихся конических кольцевых каналов представлено на рис. 4. Уменьшение площади поперечного сечения оказывает значительно большее влияние на теплоотдачу внутренней поверхности и проявляется при существенно меньших значениях продольной координаты z . Для исследованных конических каналов коэффициент теплоотдачи внутреннего цилиндра начинает возрастать при $z > 170$ мм и вблизи выходного сечения на 91...98 % выше, чем для прямого канала. Теплоотдача наружного цилиндра в этом же сечении увеличивается только на 5...11 %. Повышение среднего по всей внутренней поверхности коэффициента теплоотдачи составляет примерно 36 %, а на внешней – 4 %.

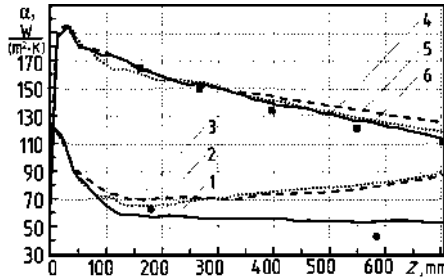


Рис. 4. Изменение α по длине внутренней (1, 2, 3) и внешней (4, 5, 6) поверхностей прямого (1, 4) и конусных кольцевых каналов в вариантах *a* (2, 5) и *b* (3, 6). Точки – эксперимент [2]

Выводы

Выполнение стенок кольцевых каналов с закрученным течением потока в виде сужающихся усеченных конусов приводит к более раннему, чем в прямом канале, формированию вторичных течений типа вихрей Тейлора – Гертлера.

Значительная интенсификация теплоотдачи на внутренней поверхности кольцевых каналов вызвана повышением осевой составляющей полной скорости и турбулентности потока. На внешней поверхности небольшой рост теплоотдачи происходит за счет увеличения осевой и радиальной скорости, причем рост последней обусловлен вторичными течениями.

В сходящихся кольцевых каналах рассмотренной геометрии теплоотдача внутреннего цилиндра возрастает по направлению движения потока и вблизи выходного сечения на 91...98 % превышает достигнутые значения α для прямого канала. Для наружного цилиндра в этом же сечении теплоотдача увеличивается всего лишь на 5...11 %.

Литература

1. Митрофанова О.В. Гидродинамика и теплообмен закрученных потоков в каналах ядерно-энергетических установок. М.: ФИЗМАТЛИТ, 2010. 288 с.
2. Леухин Ю.Л., Сабуров Э.Н., Осташев С.И. Конвективный теплообмен в кольцевом канале с циклонным генератором закрутки // Известия вузов. Энергетика. 1990. № 9. С. 86–90.

References

1. Mitrofanova O.V. *Gidrodinamika i teploobmen zakruchennykh potokov v kanalakh iaderno-energeticheskikh ustanovok* [Hydrodynamics and heat transfer of swirling flows in channels of nuclear power plants]. Moscow: FIZMATLIT, 2010. 288 p.
2. Leukhin Y.L., Saburov E.N., Ostashev S.I. Konvektivnyi teploobmen v kol'tsevom kanale s tsiklonnym generatorom zakrutki [Convective heat transfer in an annular channel with a cyclone swirl generator]. *Izvestiia vuzov. Energetika* [Proceedings of higher educational institutions. Power Engineering], 1990, no. 9, pp. 86–90.

Леухин Ю.Л., Панкратов Е.В., Карпов С.В. Исследование аэродинамики и теплоотдачи сужающихся кольцевых каналов с закрученным течением потока // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 34–39.

For citation: Leukhin Y.L., Pankratov E.V., Karpov S.V. Investigation into aerodynamics and heat transfer of tapering annular channel with a swirling fluid flow. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 34–39.

© Шестакова Е.А., Ильичева Е.М., Никонова Е.Л.,
Шестаков Н.И., Петрова Г.М., 2018

Шестакова Елена Александровна

Кандидат технических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: CafedraTSiTB@chsu.ru

Shestakova Elena Aleksandrovna

PhD in Technical Sciences, Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: CafedraTSiTB@chsu.ru

Ильичева Екатерина Михайловна

Ассистент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: Iljichevaem@chsu.ru

Iljicheva Ekaterina Mikhailovna

Teaching Assistant,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: Iljichevaem@chsu.ru

Никонова Елена Леонидовна

Кандидат технических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: NikonovaEL@chsu.ru

Nikonova Elena Leonidovna

PhD in Technical Sciences, Associate Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: NikonovaEL@chsu.ru

Шестаков Николай Иванович

Доктор технических наук, профессор,
Череповецкий государственный университет,
Череповецкое высшее военное инженерное
училище радиоэлектроники
(Череповец, Россия)
E-mail: ShestakovNI@chsu.ru

Shestakov Nikolay Ivanovich

Doctor of Technical Sciences, Professor, Che-
repovets state university, Cherepovets Higher
Military Engineering School
of Radio Electronics
(Cherepovets, Russia)
E-mail: ShestakovNI@chsu.ru

Петрова Галина Михайловна

Кандидат технических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: pte@chsu.ru

Petrova Galina Mikhailovna

PhD in Technical Sciences, Associate Professor,
Cherepovets state university
(Cherepovets, Russia)
E-mail: pte@chsu.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ ТЕПЛО-
МАССООБМЕНА В ПРОЦЕССЕ
УДАЛЕНИЯ ФОРМАЛЬДЕГИДА ИЗ
ПЛЕНОЧНЫХ МАТЕРИАЛОВ**

**RESEARCH OF HEAT-MASS
TRANSFER WITHIN REMOVING
FORMALDEHYDE FROM FILM
MATERIALS**

Аннотация. В работе исследовалось влияние температуры греющего агента и продолжительности сушки на осмоленность плоских заготовок, на содержание водорастворимой части связующих в плоских заготовках и содержание в них летучих веществ. Задача данных измерений – установить характер связи этих параметров с критериями качества готового шпона. Результаты исследований представлены графически и дан их анализ.

Abstract. The influence of the temperature of the heating agent and the duration of drying on the osmolarity of flat blanks, on the content of water-soluble part of binders in flat billets and the content of volatile substances in them was investigated in the work. The task of these measurements was to establish the nature of the relationship of these parameters with the criteria for the quality of the finished veneer. The results of the studies are presented graphically and their analysis is given.

Было установлено, что на показатели качества готовой продукции помимо исследованных критериев оказывает определенное влияние и степень кислотности карбамидо-формальдегидной смолы.

It was found out that, in addition to the criteria studied, certain effects and the degree of acidity of the urea-formaldehyde resin have an influence on the quality indicators of the finished product.

Ключевые слова: тепломассообмен, температура, сушка, формальдегид, поликонденсация

Keywords: heat-mass exchange, temperature, drying, formaldehyde, polycondensation

Введение

Плоские заготовки на основе пропитанных бумаг в настоящее время стали одним из основных видов облицовок. Более 35 % поверхностей мебельных изделий покрывают пленками на основе пропитанных бумаг. Эти материалы дают большие преимущества. Один квадратный метр пленочных материалов на основе пропитанных бумаг заменяет почти 2 м² строганого шпона. Применение отделанных пленок позволяет исключить процесс отделки изделий. Пленки можно выпускать различного вида [1], с требуемыми свойствами и качеством, что позволит с малыми затратами получать облицовку различного назначения.

Плоские материалы на основе пропитанных бумаг в производстве мебели используют в виде пленок и жестких листовых материалов (декоративного бумажно-слоистого пластика). Плоские заготовки включают две группы пленок: с глубокой степенью отверждения смолы и с неполным ее отверждением [2]. Плоские заготовки с неполным отверждением смолы предназначены для облицовывания без применения клея. Смола при изготовлении пленки не отверждается, а высушивается, поэтому при облицовывании в прессе под воздействием теплоты смола переходит в пластичное состояние и вместо клея соединяет нижнюю поверхность пленки с поверхностью детали. Под действием давления смола выступает на верхнюю поверхность пленки и после отверждения образует тонкослойное защитно-декоративное покрытие.

Плоские заготовки с глубокой степенью отверждения смолы отличаются тем, что при изготовлении, после пропитки, они подвергаются продолжительной сушке при высокой температуре, в результате чего пропиточные смолы почти полностью отверждаются и переходят в необратимое состояние. Для приклеивания плоских заготовок, как и при облицовывании древесным шпоном, необходимо применять клей.

Для изготовления облицовочных материалов на основе пропитанных бумаг используют несколько их видов: фоновые или с каким-либо рисунком. Из фоновых и текстурных бумаг плоские заготовки изготавливают путем их пропитки пропиточными составами [3] и последующей сушки.

Смолы, входящие в пропиточные составы, покрывают волокно внутри бумажного полотна и поверхностные волокна. От свойств пропиточных составов зависят свойства пленок. В отличие от фенолоформальдегидных олигомеров, способных отвердевать при нагревании без катализаторов, карбамидные отвердевают только с помощью катализаторов при комнатной температуре или при нагревании. В качестве катализаторов отверждения используют органические (щавелевую, молочную и др.) и неорганические (серную, фосфорную и др.) кислоты, а также различные вещества кислотного характера или выделяющие кислоту в пропиточном составе. Температура реакционной среды значительно влияет на поликонденсацию карбамида с формальдегидом. Например, при температуре конденсации до 60 °С образуются преимущественно растворимые в воде продукты низкой степени конденсации, содер-

жащие большое количество свободного формальдегида. С повышением температуры конденсации до 80...90 °С снижается содержание свободного формальдегида в реакционной смеси и образуемые продукты имеют высокую скорость отверждения. Начальные продукты конденсации карбамида с формальдегидом с 45–50 % концентрацией могут быть использованы в качестве пропиточных растворов.

Карбамидные полимеры в отвержденном состоянии не имеют запаха, бесцветны, стойки к действию окружающей среды, обладают хорошей биологической стойкостью. К недостаткам таких полимеров следует отнести малую водостойкость, невысокую термостойкость и токсичность. Формальдегид вредно воздействует на организм человека, поэтому содержание его в воздухе не должно превышать 0,5 мг/м³. В связи с этим создается противоречие: с одной стороны, необходимость увеличивать количество свободного формальдегида в пропиточном составе, с другой – целесообразность снижения его в смоле. Это противоречие разрешается различными способами: синтезом карбамидных олигомеров, многоступенчатой конденсацией исходных продуктов без существенного ухудшения физико-механических характеристик пропиточных смол, разработкой новых технологий по производству плоских материалов, изменением конструкций сушильных установок.

Основная часть

Для производства листовых пленочных материалов используют текстурные бумаги массой 120–130 г/м². Пропитывают бумагу в растворе связующего, растворителем которого является вода. Важное значение в технологическом процессе имеет вязкость связующего, которая составляет 12–20 с по ВЗ-4. Жизнеспособность связующего с отвердителем должна быть не ниже 5–7 ч.

Растворитель удаляют сушкой, которая происходит в три стадии. На первой стадии нагревается материал и интенсивно испаряется влага. На второй стадии протекает химическая реакция поликонденсации в условиях снижения интенсивности испарения влаги. На третьей стадии процесса смола отвердевает. После сушки в бумаге должны оставаться небольшие количества воды, химически и физически связанной во избежание образования пузырей, повышенной усадки и растрескивания.

Степень пропитки зависит от вязкости раствора, вида бумаги, ее свойств, продолжительности пропитки, зависящей от скорости. На интенсивность пропитки влияет присутствие в бумаге воздуха, вытесняемого раствором связующего. Пропитка должна быть однородной по площади листа. Процесс пропитки нормируется параметрами режима: температурой по зонам сушильной части машины, скоростью движения бумажного полотна, давлением пара, уровнем раствора связующего в ванне и т.д.

При пропитке пленок пропиточный состав наносят в различном количестве для обеспечения определенного осмоления плоских заготовок. Осмоленность – один из критериев качества плоских заготовок – определяется как отношение массы смолы в пленке к массе непропитанной бумаги. Готовая пленка должна иметь осмоленность S , равную 50–60 %.

Проверяют осмоленность (содержание связующего) по вырезанным из бумаги образцам (100×100 мм), сравнивая массу пропитанных и высушенных образцов с массой непропитанных образцов таких же размеров. Содержание связующего определяют по формуле:

$$C = \frac{A_1 - A_0}{A_0} 100 \%,$$

где A_1, A_0 – масса соответственно пропитанной и непропитанной бумаги, г.

Растворимую часть связующих определяют на образцах готовой пленки, взвешивая их до помещения в дистиллированную воду и после пребывания их там в течение 30 мин. и высушивания до постоянной массы. Содержание растворимой части связующего X , определяется по формуле:

$$X = \frac{A_1 - A_3}{A_1 - A_0} 100 \%,$$

где A_3 – масса образца синтетического шпона после выдерживания в воде и сушки, г.

Содержание водорастворимых веществ – это показатель степени предварительного отверждения, не должен превышать 12 %.

Третий контролируемый показатель плоских заготовок – это содержание в них летучих веществ, определяемое на образцах, которые взвешиваются до сушки, а затем после 5-минутной сушки в термостате при 160 °С. Летучесть L , %, рассчитывается по формуле:

$$L = \frac{A_1 - A_2}{A_1} 100 \%,$$

где A_2 – масса образца после его нагрева в термостате при 160 °С, г.

Содержание летучих в рабочей области должно быть 4 % и ниже.

В натуральных условиях не представляется возможным установить характер связи указанных параметров с критериями качества готовой продукции, поэтому исследования выполнялись на математической модели [4], [5]. В данной статье приведены результаты экспериментального исследования в лабораторных условиях.

Поскольку продолжительность процесса сушки и температура греющего агента являлись переменными параметрами, полученные образцы характеризовались различными значениями критериев качества: C, X, L . В зачет брали лишь те образцы, которые соответствовали приведенным выше численным показателям.

Исследование теплового режима сушки синтетического шпона проводили на образцах размерами 100 × 100 мм, которые высушивали в лабораторном сушильном шкафу. Температуру греющей среды изменяли от 100 до 160 °С, продолжительность сушки – от 100 до 180 с. Задача данных измерений – установить характер связи этих параметров с критериями качества готового шпона. Результаты исследований представлены графически. На рис. 1, 2, 3 показано влияние температуры греющей среды и продолжительности сушки на качество синтетического шпона.

Из рассмотрения графика на рис. 1 следует, что осмоленность интенсивно уменьшается в первые 120–140 с процесса сушки, а затем этот показатель изменяется незначительно. Существенное влияние на величину осмоленности оказывает температура греющего агента. С возрастанием температуры интенсивность процесса сушки существенно возрастает. Однако через 160–180 с после начала процесса сушки исследуемые образцы, полученные при различных температурах греющей среды, оказались близки по показателю осмоленности. Из этого можно сделать вывод, что

основными факторами, влияющими на содержание связующего, являются свойства пропиточного состава (вязкость, составляющие и способ пропитки).

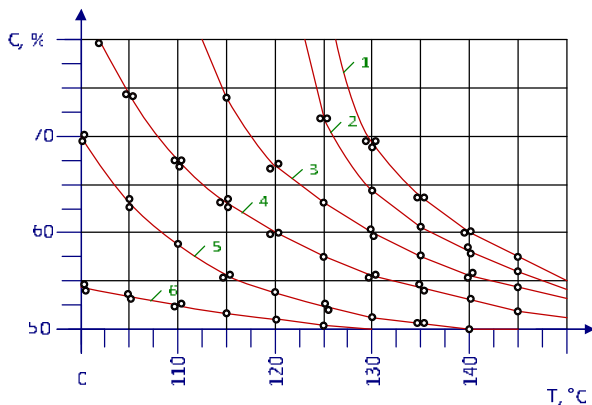


Рис. 1. Влияние температуры греющего агента и продолжительности сушки на осмоленность плоских заготовок:
1 – 130 с; 2 – 140 с; 3 – 150 с; 4 – 160 с; 5 – 170 с; 6 – 180 с

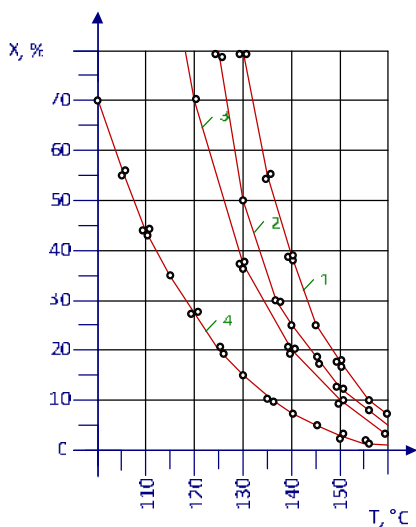


Рис. 2. Влияние температуры греющего агента и продолжительности сушки на содержание водорастворимых в плоских заготовках:
1 – 140 с; 2 – 160 с; 3 – 170 с; 4 – 180 с

Из графиков на рис. 2 и 3 следует, что содержание летучих и водорастворимых веществ аналогично зависит от температуры греющего агента и продолжительности процесса сушки. Однако процесс их удаления из плоских заготовок более длительный и в большей степени зависит от указанных параметров. Удаление летучих практически завершается через 150 с, а водорастворимых – через 170 с после начала про-

процесса сушки. С увеличением температуры в камере возрастает интенсивность процесса, что позволяет существенно сократить продолжительность сушки.

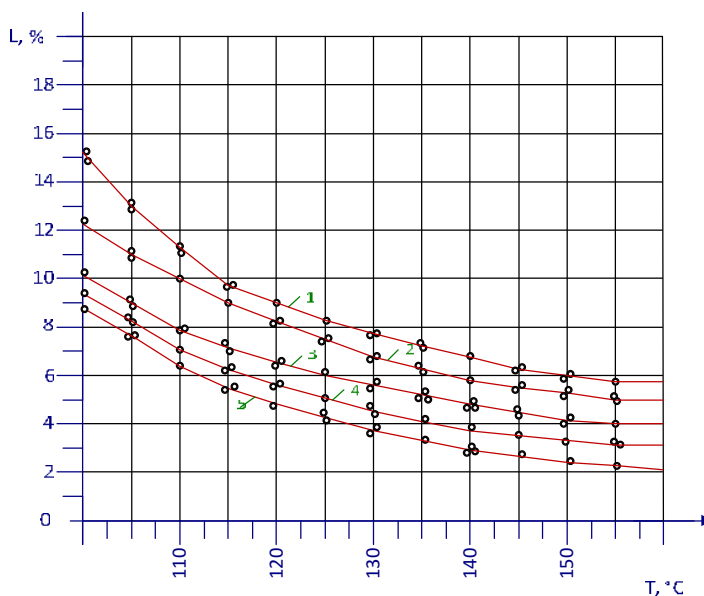


Рис. 3. Влияние температуры греющего агента и продолжительности сушки на содержание летучих в плоских заготовках:
1 – 130 с; 2 – 140 с; 3 – 160 с; 4 – 170 с; 5 – 180 с

Полученные результаты могут быть обобщены посредством следующих степенных зависимостей:

$$C = m_{c1} / T^{n_{c1}} \cdot \tau^{l_{c1}} ; \quad L = m_{L1} / T^{n_{L1}} \cdot \tau^{l_{L1}} ; \quad X = m_{x1} / T^{n_{x1}} \cdot \tau^{l_{x1}} ,$$

где m_{c1} , n_{c1} , l_{c1} , m_{L1} , n_{L1} , l_{L1} , m_{x1} , n_{x1} , l_{x1} – эмпирические коэффициенты. В частности, при рН = 4,0 $m_{c1} = 274$; $n_{c1} = 0,31$; $l_{c1} = 0,03$, $m_{L1} = 6,75$, $n_{L1} = 1,1$; $l_{L1} = 0,98$; $m_{x1} = 1,69$; $n_{x1} = 3,0$; $l_{x1} = 0,98$.

В процессе исследований было установлено, что на показатели качества готовой продукции помимо температуры греющего агента и продолжительности процесса сушки оказывает определенное влияние и степень кислотности карбаминоформальдегидной смолы. Содержание в исходном пропиточном составе ионов водорода, т.е. рН, также влияет на увеличение скорости затвердевания смолы. Значение рН для различных жидкостей меняется в интервале от 0 до 14, при рН < 7 – кислотная среда (все кислоты и их растворы), рН = 7 характеризует нейтральную среду, например, водопроводная вода, и, соответственно, при рН > 7 – щелочная среда (щелочь, щелочные растворы).

Реакция поликонденсации, протекаемая при сушке плоских заготовок, пропитанных карбаминоформальдегидной смолой, – сложный химический процесс. Как известно, скорость любой химической реакции можно увеличить различными катализаторами или путем ускорения отвода продуктов этой реакции.

Выводы

В результате экспериментов было установлено, что увеличение содержания ионов водорода (ОН) в пропиточном составе или непосредственно в камере сушки дает ощутимый эффект ускорения процесса поликонденсации. Так, например, уменьшение рН карбаминоформальдегидной смолы с 6 до 4,5 дает увеличение скорости затвердевания на 25 %. Однако результаты исследований показали, что снижение содержания рН в пропиточном составе ограничивается из-за ряда факторов: во-первых, в кислой среде ухудшается качество текстурной бумаги еще во время пропитки ее в пропиточной ванне, во-вторых, карбаминоформальдегидная смола при низких рН твердеет при температуре окружающей среды в течение 3–4 часов, что делает невозможным использование ее в промышленной установке. Поэтому содержание рН пропиточного состава не должно быть меньше 3.

Литература

1. Азаров В.И., Цветков В.Е. Технология связующих и полимерных материалов. М.: Лесная промышленность, 1985. 123 с.
2. Доронин Ю.Г., Мирошниченко С.Н., Свиткин М.М. Синтетические смолы в деревообработке. М.: Лесная промышленность, 1987. 95 с.
3. Прозоровский Н.И. Технология отделки столярных изделий. М., 1986. 154 с.
4. Шестакова Е.А. Журавлева Ю.М., Аншелес В.Р., Никонова Е.Л., Петрова Г.М. Моделирование тепло-массообмена в процессе удаления формальдегида из пленочных материалов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. №2. С. 52–58.
5. Шестакова Е.А. Методика расчета процесса удаления и утилизации формальдегида при производстве синтетического шпона // Экология промышленного производства. 1995. № 3. С. 24–25.

References

1. Azarov V.I., Cvetkov V.E. *Tehnologija svjazuiushhiih i polimernyh materialov* [Technology of binders and polymeric materials]. Moscow: Lesnaia promyshlennost', 1985. 123 p.
2. Doronin Iu.G., Miroshnichenko S.N., Svitkin M.M. *Sinteticheskie smoly v derevoobrabotke* [Synthetic resins in woodworking]. Moscow: Lesnaia promyshlennost', 1987. 95p.
3. Prozorovskii N.I. *Tehnologija otdelki stoliarnyh izdelii* [Technology of decoration of joiner's products]. Moscow, 1986. 154 p.
4. Shestakova E.A., Zhuravleva Iu.M., Ansheles V.R., Nikonova E.L., Petrova G.M. Modelirovanie teplo-massoobmena v processe udaleniia formal'degida iz plenochnykh materialov [Modeling heat-mass transfer in the process of removing formaldehyde from film materials]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2017, no. 2, pp. 52–58.
5. Shestakova E.A. Metodika rascheta processa udaleniia i utilizacii formal'degida pri proizvodstve sinteticheskogo shpona [The method of calculating the removal process and disposal of formaldehyde in the production of synthetic veneers]. *Jekologija promyshlennogo proizvodstva* [Industrial ecology], 1995, no. 3, pp. 24–25.

Шестакова Е.А., Ильичева Е.М., Никонова Е.Л., Шестаков Н.И., Петрова Г.М. Исследование тепло-массообмена в процессе удаления формальдегида из пленочных материалов // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 40–46.

For citation: Shestakova E.A., Il'icheva E.M., Nikonova E.L., Shestakov N.I., Petrova G.M. Research of heat-mass transfer within removing formaldehyde from film materials. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 40–46.

Блинова Ольга Александровна

Кандидат филологических наук,
преподаватель, Московский
государственный институт международных
отношений (университет) МИД России
(Москва, Россия)
E-mail: o.blinova@mgimo.ru

Blinova Olga Aleksandrovna

PhD in Philology Sciences,
Senior Lecturer, Moscow State Institute of
International Relations (MGIMO-University)
(Moscow, Russia)
E-mail: o.blinova@mgimo.ru

**ПРЕОБРАЗОВАНИЯ
НЕСОБСТВЕННО-ПРЯМОЙ РЕЧИ
ПРИ ПЕРЕВОДЕ С АНГЛИЙСКОГО
ЯЗЫКА НА РУССКИЙ
(НА МАТЕРИАЛЕ
ЖУРНАЛИСТИКИ ХЕМИНГУЭЯ)****TRANSFORMATIONS OF FREE
INDIRECT DISCOURSE IN RUSSIAN
TRANSLATIONS (THE CASE OF
HEMINGWAY'S JOURNALISM)**

Аннотация. В статье приводится сопоставительный анализ способов перевода несобственно-прямой речи на русский язык. В качестве материала исследования выступают ранние репортажи Э. Хэмингуэя и их переводы на русский язык авторства И. Кашкина и Т. Тихменевой. В результате исследования показано, что при переводе несобственно-прямой речи на русский язык может происходить: 1) расширение синонимического ряда лексических единиц; 2) изменение стилистического регистра фразы; 3) замена одной формы передачи речи на другую.

Abstract. The paper presents a comparative analysis of English-to-Russian translations of Free Indirect Discourse. The research draws on the Russian translations of Hemingway's early journalism. We argue that translating Free Indirect Discourse from English into Russian entails: 1) expanded use of synonyms, especially in case of stylistically marked lexical items; 2) elevating or lowering the stylistic register of utterances; 3) substitution of one speech representation mode by another.

Ключевые слова: несобственно-прямая речь, репрезентация чужой речи, стилистика, американская журналистика, переводоведение, Эрнест Хэмингуэй

Keywords: Free Indirect Discourse, speech representation, stylistics, American journalism, translation studies, Ernest Hemingway

Введение

Исследователи творчества Э. Хэмингуэя едины во мнении, что Хэмингуэй-писатель родился из Хэмингуэя-журналиста. Журналистское наследие Нобелевского лауреата состоит в основном из репортажей 1917–1920 гг., написанных для газет "The Kansas City Star", "The Toronto Daily Star" и "The Toronto Star Weekly". В последние годы он меньше времени уделял журналистике, занимаясь в качестве исключения материалами для журнала Esquire. Несмотря на то, что "Encyclopedia of American Journalism" определяет репортажи Хэмингуэя как «литературную журналистику» и отмечает высокую степень «литературности» слога [4, с. 271], большинство литературоведов оценивают вышедшие из-под пера молодого Хэмингуэя тек-

сты как весьма посредственные: признанный классик североамериканской литературы не является классиком североамериканской журналистики [5, с. 82], [9, с. 6]. Однако ранние работы Хемингуэя позволяют проследить профессиональный рост молодого писателя, оттачивающего свои литературные навыки, а потому представляют интерес для исследователей его творчества [5], [9], [10].

По мере роста популярности Хемингуэя-писателя его ранние журналистские работы также стали попадать в поле зрения почитателей и ученых. Это привело к публикации репортажей отдельными сборниками (уже после смерти автора): "By-Line Ernest Hemingway: Selected Articles and Dispatches of Four Decades" (1967) и "Ernest Hemingway, Cub Reporter: Kansas City Star Stories" (1970). Оба выдержали переиздания.

Обращение к репортажам и статьям Хемингуэя с позиций языкознания, а именно – стилистики текста, позволяет продемонстрировать, как из этих ранних работ развились впоследствии отличительные черты Хэмингуэя-писателя. Одна из таких отличительных черт, позволяющих говорить о «литературности» ранних репортажей Хемингуэя, – употребление стилистических приемов передачи чужой речи, в частности – несобственно-прямой.

Несобственно-прямая речь (далее – НПП) представляет собой способ передачи чужой речи, в котором смешиваются дейктические черты речи автора (происходит прономинальная, временная и пространственная транспозиция) и лексико-семантические черты речи персонажа (сохраняются субъективность перспективы, экспрессия и специфические речевые характеристики и дискурсивные маркеры) [1]. НПП может вводиться авторской ремаркой и синтаксически всегда оформляется без союза. Непосредственным стилистическим эффектом НПП считается наложение перспективы автора на перспективу персонажа. Как отмечают некоторые исследователи, например Е.С. Борисова, НПП связана с «прагматической установкой писателя придать повествованию реальность спонтанной речи. Персонаж не думает о себе в 3-м лице, но писатель, осознанно или неосознанно пользующийся конструкцией НПП, включает слова персонажа в текст нарратора, формально управляющий текстом персонажа» [2, с. 101–102].

По мнению ряда исследователей (см.: [8]) Хэмингуэй начал использовать НПП в репортажах после прохождения «курса молодого репортера» в редакции газеты "The Kansas City Star". Новые сотрудники при поступлении на работу получали от редактора свод правил культуры речи под названием "The Star Copy Style" [11]. Одна из рекомендаций гласила: "Avoid using *that* too frequently, but govern use largely by euphony and strive for smoothness" [8]. С одной стороны, едва ли можно со всей уверенностью утверждать, что любовь Хемингуэя к НПП возникла только из-за стремления следовать этому правилу. Но представляется логичным допустить, что вынужденная необходимость искать альтернативы прямой и косвенной формам передачи речи сыграла свою роль.

Основная часть

На русский язык отдельные репортажи переводились И. Кашкиным и членами его переводческого кружка. В 1969 г. издательство МГУ выпустило сборник этих переводов. В него вошло около 50 репортажей, в том числе 39 «ранних» (1920–1924 гг.). Большинство переводов – авторства Т.С. Тихменевой, кроме девяти, выполненных Кашкиным. Несмотря на частотность НПП в статьях и репортажах Э. Хемингуэя, в сборник русских переводов попало всего три статьи (все в переводе Т. Тихменевой), содержащих этот прием: "*Plain and Fancy Killings, \$400 Up*" (впервые опубликована в "The Toronto Star Weekly" 11 декабря 1920 г., русский перевод:

«Убийства в Ирландии. Цена поднялась до 400 долларов»), “*Getting Into Germany*” (“The Toronto Daily Star” 2 мая 1923 года, русский перевод: «Очень нелегко попасть теперь в Германию») и “*Pamplona in July*” (“The Toronto Star Weekly” 27 октября 1923 года, русский перевод: «Памплона в июле»). В силу этого, в основу данного исследования легла относительно малая выборка материала. Тем не менее, даже на таком ограниченном объеме уже можно говорить об определенной классификации изменений, который внес переводчик при переводе НПР на русский.

Интерес к сравнению маркеров НПР в английском оригинале и русском переводе прежде всего вызван несопадением структур этих двух языков. Гипотеза настоящего исследования заключается в следующем: при переводе с английского на русский определенные маркеры НПР будут утеряны, либо НПР будет заменена другим типом передачи чужой речи. Это в свою очередь означает утрату (полную либо частичную) смысловой нагрузки оригинала. Обратимся к сравнительному анализу конкретных примеров.

А. Изменение стилистического регистра

В некоторых статьях Хэмингуэя НПР используется вместо косвенной речи для сохранения специфической речевой манеры героев репортажа. Так, НПР в интервью с наемным убийцей из Ирландии содержит сниженную лексику:

(1) *Yes, there were American bump-off artists in Ireland* [6, с. 13] / *Да, в Ирландии работают американские «мокрых дел» мастера* [3, с. 25].

(2) *He's heard that most of the guns were Wops – Dagoes, that is. Most gunmen were Wops, anyway. A Wop made a good gun* [6, с. 13] / *Он слышал, что большинство «стрелков», как, впрочем, и всегда, итальяшки. Вообще, большинство стрелков – итальяшки. Макаронники – хорошие стрелки* [3, с. 25].

В обоих случаях при передаче сниженной лексики русский переводчик прибегает к кавычкам. Кроме того, примечательно, что во избежание лексического повтора в русском тексте появляются синонимы. Если в оригинале используется лишь два именованья (*Wops / Dagoes*), то в русском находим три (*стрелки / итальяшки / макаронники*).

В других случаях НПР в русском тексте оказывается в более низком стилистическом регистре:

But after all he was on guard [6, с. 76] / *Но он, черт побери, на посту* [3, с. 76].

Не имея возможности использовать другой маркер НПР, переводчик добавляет экспрессии («*черт побери*»).

Наконец, НПР может передавать разговорный характер высказывания через сохранение прямого порядка слов вместо обратного. В следующем примере в русском переводе сохранить эту деталь не удалось:

Monsieur had seen this Kilbane box? [6, с. 76] / *Мосье видел, как Кильбан нокаутировал?* [3, с. 76].

В результате в переводе фраза приобрела нейтральный оттенок.

Б. Несовпадение временных форм глагола

К изменениям формального характера, которые претерпевает НПР при переводе с английского языка на русский, относится изменение временных форм глагола. В силу разных традиций и правил согласования времен, прошедшее неопределенное в оригинальном тексте заменяется настоящим в русском; кроме того, вместо глагола-связки иногда находим смысловые глаголы.

Рассмотрим пример, уже обсуждавшийся выше с лексико-стилистической точки зрения. Глагол-связка в русском переводе превращается в смысловой глагол «работать»:

Yes, there were American bump-off artists in Ireland [6, с. 13] / Да, в Ирландии **работают** американские «мокрых дел» мастера [3, с. 25].

В иных случаях глагол-связка, обязательный в английском языке как во временах прошедшего, так и настоящего плана, при переводе опускается:

(1) *But there was always the chauffeur* [6, с. 13] / Но тут трудность: шофер [3, с. 25]

(2) *...but the tram was much better* [6, с. 74] / Трамвай надежнее [3, с. 74]

(3) *Monsieur was from Paris?* [6, с. 74] / Мосье из Парижа? [3, с. 74]

Замену прошедших временных форм на настоящие можно проследить на следующих примерах:

(1) *No, he wouldn't care particularly about killing Englishmen. But, then, they gotta die sometime* [6, с. 13] / Нет, он особенно **не переживает**, что убивают англичан. Им все равно надо когда-то умирать [3, с. 25]

(2) *What did monsieur think about the match Criqui-Zjawny Kilbane?* [6, с. 74] / Что **думает** мосье о матче Крики – Кильбан? [3, с. 74]

В отдельных случаях прошедшее время англоязычного оригинала преобразуется в будущее в русском:

The police traced the car and then got the chauffeur and he squealed [6, с. 13] / Полиция **выследит** машину, потом шофера, и шофер **продаст** [3, с. 25]

В данном случае, в русском языке эта временная форма глагола несет значение регулярности, типичности действия и выражает уверенность говорящего.

В. Замена НПП другими формами передачи речи

Рассмотрим пример кардинального преобразования форм чужой речи в отрывке, где при переводе с английского на русский язык одна форма передачи чужой речи оказывается заменена на другую:

‘There was a big row with the landlady, who (...) told us (...) that she had to make all her money for the whole year in the next ten days. That people would come and that people would have to pay what she asked. She could show us a better room for ten dollars apiece. We said it would be preferable to sleep in the streets with the pigs. The landlady agreed that might be possible. We said we preferred it to such a hotel’. [6, с. 103] / «Последовала перебранка с хозяйкой, которая (...) объясняла нам (...), что она **выручает** всю годовую прибыль за эти десять дней. **Люди еще приедут и будут платить столько, сколько она запросит. Она может показать нам комнату получше — за десять долларов. На это мы ответили, что лучше, наверное, спать на улице со свиньями. Хозяйка согласилась с нами. Мы сказали, что предпочитаем улицу такому отелю**» [3, с. 92].

В рассматриваемом примере косвенная речь из оригинального текста переходит в НПП в русской версии: *That people would come and that people would have to pay what she asked* / **Люди еще приедут и будут платить столько, сколько она запросит**. Смена типа репрезентации происходит за счет исчезновения подчинительной связи и союза *that* / *что* (в русском тексте отсутствует).

Второе предложение оригинального текста внешне схоже с косвенной речью за счет *that* (*что*), похожего на подчинительный союз. В данном случае, однако, это местоимение-подлежащее. Таким образом, перед нами НПП. Однако в русском переводе *The landlady agreed that might be possible* / **Хозяйка согласилась с нами** замечаем снова замену типа репрезентации речи: вместо НПП появляется констатация речевого акта (см. классификацию способов передачи чужой речи по Дж. Личу [7]). Более точный с формальной точки зрения перевод рассматриваемого предложения: «**Хозяйка согласилась, [что] это вполне возможно**» (перевод наш – О.Б.).

Выводы

Сопоставительный анализ англоязычных оригиналов и их переводов на русский позволил выявить ряд изменений, которые претерпевает НПР.

В ряде случаев переводчик расширяет синонимический ряд, используя больше именованных одного и того же объекта или явления. Предположительно, это связано с большей чувствительностью русского языка к повторам.

Переводчик может в одних случаях заменить экспрессивную лексику нейтральной, а в других, наоборот, дополнить нейтральную фразу сниженной и/или экспрессивной лексической единицей. Последнее может являться своеобразной компенсацией и быть связано с отсутствием других способов маркировать НПР в русском тексте. Так, в рассмотренном примере экспрессивный элемент введен из-за невозможности маркировать НПР глагольной формой – временной транспозицией (как в оригинале): в русском языке, в отличие от английского, отсутствует строгое правило согласования времен.

В некоторых случаях при переводе происходит замена одной формы передачи речи на другую, в частности – НПР на косвенную, и наоборот.

Литература

1. Блинова О.А. Лингвокогнитивный аспект репрезентации несобственно-прямой речи (на материале произведений Э.Хемингуэя): дис. ... канд. филол. наук. М., 2015. 167 с.
2. Борисова Е.С. Несобственно-прямая речь в итальянском нарративе XIX–XXI вв.: дис. ... канд. филол. наук. М., 2014. 212 с.
3. Хемингуэй Э. Репортажи, 1920–1924. Издательство Московского университета, 1969. 204 с.
4. Encyclopedia of American Journalism. Taylor & Francis, 2008. 636 p.
5. Fenton Ch. The Apprenticeship of Ernest Hemingway. N.Y., 1954. 302 p.
6. Hemingway E. *By-Line Ernest Hemingway: Selected Articles and Dispatches of Four Decades*. Springer, 2002. 500 p.
7. Leech G., Short M. *Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. London: Longman, 2007. 404 p.
8. Lynn, Kenneth S. Hemingway. N.Y., 1987. 702 p.
9. Simon S. A Reporter's Story: The Significance of Hemingway's Early Work in Journalism. Honors Thesis Collection. 2013. URL: <http://repository.wellesley.edu/thesiscollection>
10. Stephens R. Hemingway's Nonfiction: The Public Voice. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1968. 391 p.
11. The Star Copy Style. URL: <http://www.kansascity.com/entertainment/books/article/10632713.ece/BINARY/The%20Star%20Copy%20Style.pdf>

References

1. Blinova O.A. *Blinova O.A. Lingvokognitivnyi aspekt reprezentatsii nesobstvenno-priamoi rechi (na materiale proizvedenii E.Khemiugueia)* [Linguistic-cognitive aspect of Free Indirect Discourse representation in Hemingway. Dr. dis]. Moscow, 2015. 167 p.
2. Borisova E.S. *Nesobstvenno-priamaia rech' v ital'ianskom narrative XIX–XXI vv.* [Free Indirect Discourse in Italian Narrative of XIX–XXI centuries. Dr. dis]. Moscow, 2014. 212 p.
3. Khemiuguei E. *Reportazhi, 1920–1924* [Reportages, 1920–1924]. Moscow, 1969. 204 p.
4. *Encyclopedia of American Journalism*. Taylor & Francis, 2008. 636 p.
5. Fenton Ch. *The Apprenticeship of Ernest Hemingway*. N.Y., 1954. 302 p.
6. Hemingway E. *By-Line Ernest Hemingway: Selected Articles and Dispatches of Four Decades*. Springer, 2002. 500 p.
7. Leech G., Short M. *Style in Fiction: A Linguistic Introduction to English Fictional Prose*. London: Longman, 2007. 404 p.
8. Lynn Kenneth S. *Hemingway*. N.Y., 1987. 702 p.

9. Simon S. A Reporter's Story: *The Significance of Hemingway's Early Work in Journalism. Honors Thesis Collection*. 2013. Available at: <http://repository.wellesley.edu/thesiscollection>

10. Stephens R. *Hemingway's Nonfiction: The Public Voice*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 1968. 391 p.

11. *The Star Copy Style*. Available at: <http://www.kansascity.com/entertainment/books/article/10632713.ece/BINARY/The%20Star%20Copy%20Style.pdf>

Блинова О.А. Преобразования несобственно-прямой речи при переводе с английского языка на русский (на материале журналистики Хемингуэя) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 47–52.

For citation: Blinova O.A. Transformations of free indirect discourse in Russian translations (the case of Hemingway's journalism). *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 47–52.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-7
УДК 811.161.1'1

© Бушueva Л.А., 2018

Бушueva Людмила Александровна

Кандидат филологических наук, доцент,
Нижегородский государственный
лингвистический университет
им. Н.А. Добролюбова
(Нижний Новгород, Россия)
E-mail: sebeleva@yandex.ru

Bushuyeva Lydmila Aleksandrovna

PhD in Philology Sciences,
Associate Professor,
Linguistic university of Nizhny Novgorod
(Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: sebeleva@yandex.ru

**ИМЕНА ПОСТУПКОВ В РОЛИ
АКТАНТОВ ДРУГИХ СИТУАЦИЙ**

**THE NAMES OF ACTS AS ACTANTS
OF DIFFERENT SITUATIONS**

Аннотация. В статье рассматриваются имена поступков, репрезентирующие фреймы «помощь», «геройство», «чуждость», «проделка», «глупый поступок», «нечестный поступок», с точки зрения их способности выступать участниками других ситуаций. Анализируются русскоязычные контексты, в которых имена поступков актуализируют семантические роли «Причина», «Мотивировка» и «Способ», а также наиболее характерные способы выражения этих ролей. Показано, имена каких фреймов обладают наибольшим конструктивным потенциалом в данных семантических ролях.

Abstract. The article presents the analysis of the names of acts, which represent the frames “help”, “heroism”, “eccentricity”, “prank”, “stupidity”, “dishonest act” in terms of their ability to appear in contexts describing various situations. The contexts of the Russian discourse in which the names of acts express the semantic roles of “Reason”, “Motivation”, “Means” are analyzed. The most typical means of expressions of these roles are shown. The research also depicts the names of the frames with the biggest value to represent the mentioned semantic roles.

Ключевые слова: фрейм, имя поступка, предикат, семантическая роль, причина, мотивировка, способ

Keywords: frame, name of act, predicate, semantic role, reason, motivation, means

Введение

Знания о поступке выражены в языках с помощью имен существительных и глаголов, однокоренных и синонимичных лексем, которые вместе характеризуют ситуацию, связанную с совершением того или иного поступка, т.е. его фрейм. Фрейм – это экономный способ передачи информации, который ускоряет процесс ее обработки и отражает основные моменты близких ситуаций, принадлежащих одному классу [3, с. 7]. В языке фрейм ассоциируется с предикатом, при котором выражаются участники фрейма. Фрейм «поступок» состоит из таких элементов, как мотив, агент, действие, оценка, объект, результат, которые могут получать или не получать выражения в тексте.

Предикатные слова, имена и глаголы, маркируют ситуации разных поступков, при этом другие элементы высказывания, синтаксически и семантически связанные с ними, обозначают участников фрейма, его слоты. Имена существительные, представленные в языке как сущности предметные, сами могут выступать как участники других ситуаций. Целью исследования является проследить, участниками каких ситуаций становятся различные поступки, а также выяснить, какие семантические роли в этих ситуациях выполняет имя поступка.

Основная часть

В качестве материала исследования выступают имена-репрезентанты фреймов «помощь» (*помощь, благодеяние, услуга, подмога, поддержка*), «геройство» (*геройство, подвиг*), «чужачество» (*чужачество, странность*), «проделка» (*выверт, проказ, шалость, проделка, выходка, художество, фортель, номер, штука*), «глупый поступок» (*глупость, идиотство, идиотизм, безумство, безрассудство, безумие, сумасбродство*), «нечестный поступок» (*хитрость, жульничество, уловка, увертка, обман, плутовство, подлость, низость, гнусность, интрига, каверза, подвох, измена, предательство, вероломство*). Анализировались конструкции с данными лексемами в контекстах, представленных в Национальном корпусе русского языка (далее – НКРЯ). За основу для исследования семантических ролей, актуализированных в искомым контекстах, был взят инвентарь семантических ролей, приведенный в [2].

Поступки регулярно упоминаются в современном русскоязычном дискурсе как причина различных состояний, ситуаций, положения дел. Имена поступков выполняют семантическую роль «Причина».

Для актуализации «Причины» в основном используются имена отрицательно оцениваемых поступков: фреймы «проделка», «нечестный поступок». Чаще других в контекстах такого плана упоминаются поступки «выходка», «измена», «предательство», «сумасбродство». Поступок может быть причиной различных психологических состояний, которые выражаются в речи с помощью отдельных глаголов (*волноваться, сердиться* и другие), а также развернуто и с помощью фразеологических оборотов. Например: «*Теперь я даже не так уж и сержусь на Анжелику за ее обман*» (М. Милованов. Кафе «Зоопарк», 2000); «*Неизвестно, на кого Ивашиков разозлился сильнее – на себя за глупость или на Марьсергевну за подлость*» (О. Некрасова. Платит последний, 2000); «*Ночью плохо спала из-за твоей хамской выходки*» (А. Берсенева. Возраст третьей любви, 2005); «*Мать, глядя на сумасбродства сына, лишь горестно вздыхала*» (Возвращаясь к напечатанному // «Сельская ночь», 2003).

Поступок также описывается как причина различных ситуаций, положения дел, в основном имеющих негативное воздействие на объекта, к примеру: «*Пожалуй, из-за этих Степанидиных хитростей и остались теперь без коровы*» (В. Быков. Знак беды, 1982); «*7 августа 1940 года в результате интриг «народного академика», любимца И.В. Сталина Лысенко Вавилов был арестован*» (Б. Явелов. Календарь «З-С»: май // «Знание–сила», 2012).

Маркерами причинно-следственных отношений становятся прежде всего союзы, предлоги, частицы. Наиболее характерным способом экспликации причины в контекстах является использование первообразного предлога *из-за*, производных предлогов *в результате, благодаря*. Предлог *из-за* + **Р.п.** способен передавать значение препятствующей причины, то есть причины, которая вызывает нежелательное следствие или неосуществление действия. Данный предлог употребляется в контекстах, упоминающих отрицательно-оценочные поступки и крайне редко – со словами положительной семантики. Например: «*И какого черта я должен ночами не спать из-за ваших мальчишеских проказ?*» (Б. Левин. Блуждающие огни, 1995) или «*Мучилась из-за измены мужа, пока сама не изменила ему*» (М. Шишкин. Венерин волос // «Знамя», 2005).

Предлог *по* + **Д.п.** способствует выражению мотивировки действия с точки зрения каких-либо внутренних или внешних обстоятельств: «*По детской шалости в доме начался пожар*» (М. Шишкин. Всех ожидает одна ночь, 1993–2003).

Субъективная причина в случае использования предлога *от* + **Р.п.** выступает как основание, источник возникновения чувств, эмоций, ощущений: «*Безответная, ро-*

няля тихие слезы от наших отроческих шалостей» (М. Головановская. Противоречие по сути, 2000).

Словосочетания перечисленных предлогов с именами поступков выполняют в предложении функцию обстоятельства причины.

В современном русском языке предлог *благодаря* выражает объективную причину, которая приводит к положительному результату, что видно и из анализа контекстов с именами поступков. Предлог *благодаря* эксплицирует причину в сочетаниях с именами положительных поступков (фрейм «геройство»): *«Я убежден: сегодня мы пока еще живы благодаря подвигу именно тех людей, благодаря их служению вопреки всей враждебной среде»* (А. Можаяев. «Над Россией солнце светит»: Локтев и «локтевцы» // «Голос эпохи», 2012).

Предлог *в результате* + *Р.п.* указывает на результат как опережающую причину чего-либо [5, с. 58]: *«А в результате предательства Идадьго-и-Кастилья был захвачен испанцами в плен и в конце августа расстрелян»* (Б. Явелов, Календарь «З-С»: май // «Знание-сила», 2008).

Причинно-следственные связи в русском языке могут также выражаться с помощью существительных *причина*, *предпосылка*, *основание* и др. Данные существительные употребляются в речи в основном применительно к именам отрицательных поступков: фреймы «проделка», «нечестный поступок». В отношении поступков существительное *причина* употребляется в значении «явление, непосредственно порождающее другое явление». Лексема *причина*, выражая данное значение, имеет 2 валентности: валентность исходной ситуации и валентность производной ситуации. Производная ситуация при этом часто выражена существительным в родительном падеже: *«Она расценила поступок мужа как предательство, и этот инцидент стал одной из причин их развода»* (Е. Володина. На его месте должен был быть я! // «Вечерняя Москва», 2002); *«В результате после ареста Меламеда многие журналисты и эксперты не спешат по привычке клеймить «последнего либерала 90-х во власти», а предлагают разбираться по существу и судачат о подкованных интригах, ставших причиной атаки на «Роснано»»* (В тисках венчура и наноиндустрии // «Эксперт», 2015).

Лексема *причина* коррелирует с лексемой *основание*: *«Вряд ли невероятными – ее бесконечные выходы, зачастую скандальные, вкупе с колючими текстами стали основанием для причисления ее к панковской плеяде»* (В. Борисов. Это мама. Нина Хаген взорвет бункер // «Известия», 2002).

Семантическая роль «Причина» эксплицируется на уровне простого или сложного предложения. Показателями наличия роли в тексте могут быть различные конструкции (см. ранее), в том числе и конструкции с подлежащим, а также с деепричастным оборотом:

1. Конструкции с подлежащим. Имя поступка в функции подлежащего актуализирует причину ситуации или возникновение состояния. Например: *«И нам так же известно, что наибольший гнев его вызывали именно проделки с оружием»* (А. Терехов. Каменный мост, 1927–2008);

2. Конструкции с деепричастным оборотом. Например: *«Через год Лотти безжала к отцу, не выдержав художеств супруга в компании красноносых собутыльников Нестера Кукольника по прозвищу «Клюкольник»»* (Я. Козловский. Мошенство копировщика // «Дружба народов», 1999).

Поступок представлен в русскоязычном дискурсе и как действие, объясняющее, почему агентивный участник предпринял другое действие. В данном случае имя поступка актуализирует роль «Мотивировка». Например, в следующем предложении поступок «выходка» мотивирует субъекта совершить наказание, но не является при-

чиной наказания, так как причиной может быть не сам поступок, а понимание того, что такие поступки недопустимы или осознание его возможных последствий и т.д.: «*За подобную безответственную выходку вас стоило бы отшлепать*» (Д. Сабитова. Цирк в шкатулке, 2007).

К самым частотным именам поступков, с помощью которых получает выражение роль «Мотивировка» относятся лексемы *благодетение, подвиг, измена*. Как показывает анализ, поступки, обозначаемые данными лексемами, чаще других становятся мотивом других деяний и ситуаций.

Наиболее продуктивной конструкцией для реализации данной роли в тексте является обстоятельство причины. Наибольшее количество примеров, в которых получает реализацию роль «Мотивировка», относятся к подгруппе поступков, объединенных фреймом «проделка»: «*Как ни удивительно, с Тани спрос был гораздо больший – и за шалости, и за опоздания из школы, и за неряшливость, которой Таня постоянно грешила*» (Л. Улицкая. Казус Кукоцкого // «Новый мир», 2000); «*<...> здесь же, прямо на полу сидели дети, испуганные, молчаливые, будто наказанные за какие-то проделки*» (О. Глушкин. Велосипед сорок первого года, 1990–1999).

Поступки, характеризующиеся фреймом «нечестный поступок», также оказываются способом, с помощью которого осуществляются другие действия или совершаются другие поступки. Например: «*Однако хитроумный и решительный Аглет (Гамлет в произношении ютландцев, заселивших восток Британии), <...>, с помощью серии уловок сумел обмануть многочисленных могущественных врагов, перебив кучу народа, отомстил за убийство отца*» (Т. Тархов. Меж двух времен. Хроники Уильяма Шекспира // «Наука и жизнь», 2006).

Характерным способом выражения данной роли является конструкция «с помощью + имя поступка», при этом синтаксическая функция – обстоятельство образа действия: «*Так и поставил он вопрос: конечно, нелепо пытаться защитить мальчишку-папушонку с помощью рыцарских подвигов*» (Г. Козинцев. «Тут начинается уже не хронология, но эпоха...», 1940–1973), или: «*Прибыв в город, он получил сведения о возможности овладеть Липарой с помощью измены и решил отплыть туда со всеми кораблями, имевшимися в его распоряжении*» (С. Горьков. Пунические войны // «Сержант», 2001).

Выводы

Результаты проведенного анализа показывают, что поступки регулярно упоминаются в современном русскоязычном дискурсе как причина различных состояний, ситуаций, как мотив других действий и поступков, а также как способ реализации планов и деяний. В контекстах, описывающих перечисленные ситуации, в абсолютном большинстве используются предикаты, репрезентирующие фреймы отрицательно оцениваемых поступков, за исключением имен *благодетение* и *подвиг*, также характеризующихся продуктивностью при выражении роли «Мотивировка».

Литература

1. Бушуева Л.А. Имена поступков и связанные с ними оценки в русском и английском языке // Вестник Саратовского технического университета. 2006. №2. С. 143–147.
2. Кашкин Е.В., Ляшевская О.Н. Семантические роли и сеть конструкций в системе FrameBank // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам ежегодной Международной конференции «Диалог». Вып. 12 (19). М.: РГГУ, 2013. С. 325–343.
3. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Мир, 1979. 152 с.
4. Национальный корпус русского языка. URL: www.ruscorpora.ru

5. Хааг Э.-О. Функциональная типология и средства выражения причинно-следственных отношений в современном русском языке: дис. ... д-ра филол. наук. Тарту, 2004. 162 с.

References

1. Bushueva L.A. Imena postupkov i sviazannyye s nimi ocenki v russkom i angliiskom iazyke [The names of acts and values connected with them in Russian and English]. *Vestnik Saratovskogo tehniceskogo universiteta* [Bulletin of Saratov State Technical University]. Saratov, 2006, no. 2, pp. 143–147.
2. Kashkin E.V., Liashevskaja O.N. Semanticheskie roli i set' konstrukcii v sisteme FrameBank [Semantic roles and the net of constructions in a FrameBank system]. *Komp'uternaja lingvistika i intellektual'nyie tehnologii: tezisi konferenzii* [Computer linguistics and intelligent technologies: Conference abstracts], 2013, no. 12 (19), pp. 325–343.
3. Minskii M. *Frejmy dlia predstavleniia znanii* [Frames for representing knowledge]. Moscow, 1979. 152 p.
4. *Nacional'nyi korpus russkogo iazyka* [National corpus of the Russian language]. Available at: www.ruscorpora.ru
5. Хааг Э.-О. *Функциональная типология и средства выражения причинно-следственных отношений в современном русском языке* [Functional typology and the means of expressing cause-and-effect relations in the Russian language. Dr. dis.]. Tartu, 2004. 162 p.

Бушуйева Л.А. Имена поступков в роли актантов других ситуаций // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 53–57.

For citation: Bushuyeva L.A. The names of acts as actants of different situations. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 53–57.

Лаврова Светлана Юрьевна

Доктор филологических наук, профессор,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: llavrov20@gmail.com

Lavrova Svetlana Yurevna

Doctor of Philology Sciences, Professor,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: llavrov20@gmail.com

**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ
ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОГО
МЕСТОИМЕНИЯ «МЫ»
В ЛИТЕРАТУРНОЙ КРИТИКЕ
ПИСАТЕЛЯ-БЕЛЛЕТРИСТА
XIX ВЕКА Н.Д. АХШАРУМОВА¹**

**THE FUNCTIONAL POTENTIAL
OF THE PERSONAL PRONOUN
"WE" IN LITERARY CRITICISM
OF THE WRITER AND NOVELIST
OF THE XIX CENTURY
N.D. AKHSHARUMOV**

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу функционального потенциала личного местоимения «мы» в литературной критике писателя-беллетриста XIX века Н.Д. Ахшарумова.

Abstract. This article is focused on the analysis of the functional potential of the personal pronoun “we” in literary criticism of writer and novelist of the XIX century – N.D. Akhsharumov.

Ключевые слова: литературный критик Н.Д. Ахшарумов, личное местоимение «мы», языковая личность, дискурсивный анализ

Keywords: literary critic N.D. Akhsharumov, the personal pronoun “we”, linguistic personality, discourse analysis

Введение

Писатель-беллетрист XIX века Николай Дмитриевич Ахшарумов создал немало литературных критических текстов, посвященных анализу творчества великих писателей-современников [1], [7]. Объектом рассмотрения в данной работе является личное местоимение «мы», функциональный потенциал которого приобретает *концептуальный* характер в контексте выбранных нами критических статей автора. Обозначим ход нашей исследовательской мысли по представлению многоаспектности личного местоимения «мы» в репрезентации *языковой личности* литературного критика Н.Д. Ахшарумова.

Предметом анализа являются следующие позиции, характеризующие объем личного местоимения «мы» с точки зрения его семантики и функции: 1) *альтруистическая семантика* местоимения «мы» в условиях его дискурсивного употребления [8]; 2) *концептуальная текстообразующая* функция местоимения «мы», определяющая важнейшую диadu критической работы «критик-читатель»; 3) *прагматическая роль* местоимения «мы», актуализирующая базовую стратегию и частные тактики литературного критика как языковой личности.

¹ Работа выполнена при поддержке РГНФ (проект № 15-04-00491): «Неисследованные «имена» в русском литературном процессе второй половины XIX века: Н.Д. Ахшарумов как прозаик и литературный критик».

Основная часть

Личные местоимения русского языка обладают достаточно широким спектром функциональной реализации в контексте речевого употребления: их семантика становится контекстуально обусловленной в представлении «возможного мира» писателя, поэта, литературного критика – любого творческого автора, владеющего словом и активно пользующегося вербально-семантическим лексиконом обыденного языка. Дейктические функции личных местоимений (обозначение участников ситуации) во многом уточняются за счет референциальной семантики и начинают приобретать дополнительные контекстуальные смыслы (от официально-академического «мы» вместо «я», в определенной степени характеризующего стилистику литературной критики XIX века, до ярко выраженной диалогичности автора критического текста по отношению к читателю).

Арсенал личных местоимений как показатель поля субъективной модальности широко применяется в текстах любого жанра (за исключением научных текстов, в которых употребление «мы» рассматривается чаще всего как авторское «мы»). Субъективная модальность автора выступает в качестве одной из категорий, формирующих концептуальную структуру критической статьи. Исследователи отмечают, что в каждом тексте в той или иной степени имеет место информация трех типов: «первичная – новое знание, вторичная – известное и метаинформация – выражает отношение нового к известному, предлагает и разъясняет формы синтеза нового знания со старым» [9, с. 14].

Обратившись к корпусу критических статей Н.Д. Ахшарумова, подчеркнем, что нас интересует (наряду с читателем широкого круга) именно **метаинформация**, составляющая основное содержание литературной критической статьи, написанной для представления оценки художественного произведения, чьему разбору и посвящена работа критика. **Модус** как точка зрения, намерение пишущего субъекта речи напрямую связан с **диктумом** (объективной реальностью, о которой идет речь) и способами его выражения (диалогическим характером модальности, способами представления оценки и т.д.).

Личное местоимение «мы» меняет речевой статус говорящего по сравнению с личным местоимением «я», поскольку эгоцентризм местоимения первого лица единственного числа характеризует конкретную личность, создающую коммуникативную ситуацию общения, а местоимение множественного числа указывает на некую совокупность лиц речевого общения. Именно поэтому, делая акцент на шкалу эгоистичности-альтруистичности, лингвисты оценивают семантику данных дейктических слов в дискурсивном контексте [8].

Ярким дискурсивным контекстом для подобного анализа выступает литературная критика, к текстам которой мы и обратимся. Проанализируем корпус критических статей Н.Д. Ахшарумова, учитывая отмеченные выше теоретические подходы к пониманию изучения объекта.

В качестве исследовательского материала рассматриваем критические статьи, написанные автором в период от 1858 до 1869 гг. Независимо от времени написания, Ахшарумов выбирает, образно выражаясь, «альтруистический путь» анализа материала, частотно используя местоимение «мы» в своих работах. Обоснуем данное утверждение. Статья «Война и мир». Сочинение графа Л. Толстого. Части 1–4»: «является теперь *перед нами*» [2, с. 25]; «мы ждем романа по образцу Вальтера Скотта» [2, с. 25]; «Прежде всего *мы* должны понять» [2, с. 26]; «Мы только напомним, что автор не пощадил их...» [2, с. 37] и т.д. Статья «1805 год, сочинения графа Льва Толстого»: «С этой точки зрения *мы* и просим взглянуть на 1805 год» [1, с. 119]; «все члены общества, изображенного графом Толстым, кажутся *нам* детьми» [1,

с. 121]; «*мы* видим знакомые *нам* черты» [1, с. 122]; «Вспомним, что *мы* в Петербурге и при дворе» [1, с. 122]; «В заключении повторим, что автор оказал *нам* большую услугу. Он воскресил перед *нами наших* отцов и дедов» [1, с. 135] и т.д. Статья «Война и мир. Сочинения графа Толстого. Том 5»: «В третий раз *нам* приходится говорить об этом произведении, и *мы* все еще не можем сказать последнего слова, потому что оно до сих пор не кончено» [5, с. 55]; «Напротив, *мы* только того и боимся, чтобы рассказ не окончился» [5, с. 55]; «В пятом томе индивидуальные роли знакомых *нам* лиц бледнеют перед яркой картиной народных событий» [5, с. 55]; «С подобными данными *мы* имеем уже возможность дополнить то, что сам автор нашел неудобным или излишним» [5, с. 59] и т.д. Статья «О порабощении искусства»: «Да, *наше* время всегда думало о себе много, слишком даже много» [6, с. 287]; «придет, наконец, пора, когда и *мы* останемся назади, будем брошены по дороге, как старые, дырявые сапоги, и жизнь потечет своим чередом без *нашего* участия, и человек пойдет вперед по-прежнему, но *нас* уже не возьмет с собою» [6, с. 287]; «*Мы* тычем возгласы об успехах *нашего* времени всюду, куда только есть малейшая возможность их ткнуть» [6, с. 288] и т.д. Статья «"Преступление и наказание", роман Ф.М. Достоевского»: «С первого взгляда на них и прежде чем *мы* успеем сознательно их оценить, *нам* становится как-то дико» [3, с. 125]; «*Мы* с беспокойством осматриваемся, *мы* ищем напрасно чего-нибудь, что помогло бы *нам* ориентироваться, узнать достоверно: где *мы*, с какой стороны вошли и куда *нас* зовут?» [3, с. 125]; «*Мы* торопливо проходим мимо него; *нас* куда-то зовут, *нас* тянут куда-то назло *нашей* воле; *нас* заставляют смотреть на то, чего *мы* не желали бы видеть, и принимать душою участие в том, что *нам* ненавистно» [3, с. 126] и т.д. Статья «Обломов. Роман И. Гончарова. 1859»: «Теперь, впрочем, трудно даже и у *нас* найти нетронутый экземпляр реалиста» [4, с. 603]; «В сущности, *мы* не имеем ничего против этой последней идеи. Мало того, как дети своего времени *мы* сами ею заражены» [4, с. 603] и т.д. Статья «Мнение Н.Д. Ахшарумова о драме г. Писемского "Горькая судьбина"»: «От чистого сердца *мы* должны радоваться такому порыву, потому что он обещает *нам* много хорошего» [7, с. 52]; «То, что является у нее на поверхности, у *нас* в России, по крайней мере, так скудно и мелко в сравнении с тем, что таится внутри, в глубине исторической почвы; а разрабатывать эту почву *мы* начали еще так недавно» [7, с. 52] и т.д.

Выбранные нами в произвольном порядке примеры из текстов критических статей подтверждают факт постоянного использования автором личного местоимения «*мы*» в языковых конструкциях. Для нас же важнее всего представление автора критической статьи как языковой личности, а не как пользователя лексиконом русского языка, поэтому рассмотрим текстообразующую функцию частотного местоимения, приобретающего в дискурсе критики концептообразующий характер. Обратимся к разграничению концептуального и собственно языкового содержания в языковом знаке, рассматривая употребление «*мы*». Первое контекстуальное значение личного местоимения «*мы*» наряду с «*я*» – это отражение сущности языковой личности говорящего, ставящей цель в создаваемом тексте, либо связанную с прямым утверждением своего «эго», либо указывающую на себя в объединении с кем-то из читателей. Языковая личность литературного критика, в арсенале которой фигурирует личное местоимение «*мы*», подчеркивает желание создать впечатление «сплоченности» с читателями. В таком случае «*мы*» приобретает функции концепта-заместителя в мыслительном и речевом процессе диалога автора с читателем. Ассоциативное поле концепта «*мы*» формирует прагматику текста, создаваемого автором.

Жанровые особенности литературной критики характеризуются в определенной степени синкретичностью стилей: в критике может быть представлена и научная форма изложения материала, и художественная форма, и публицистическая, однако мы не можем считать литературную критику чисто научным текстом, в котором «мы» используется вместо «я» (как официально-академическое «мы»).

В подтверждении того, что «мы» в тексте Ахшарумова не есть только «авторское мы» вместо «я» (так называемая формула скромности), проанализируем контекст употребления местоимения-концепта «мы»: «К числу самых редких явлений в нашей литературе принадлежит «Тысяча восемьсот пятый год» графа Льва Толстого» [1, с. 119] (заменить на употребление «в моей литературе» невозможно, поскольку полностью изменяется смысл высказывания – С.Л.); «Но эта смесь, звучащая в наше время дряхлым, неизлечимым ребячеством старости, в ту пору имела свой детский наивный комизм и очень понятное оправдание» [1, с. 122] (употребление «мое время» имеет другой смысл – С.Л.); «Там люди не знают, и ни отцы их, ни деды не помнят такого неограниченного простора жизни, какой существует у нас» [2, с. 26] (но не «у меня» – С.Л.); «Мы выработали государственное единство, но не выработали еще никакого единства между развитием нации и развитием личным» [2, с. 26] (замена «я» вместо «мы» невозможна без искажения смысла – С.Л.); «Едва успел выйти в свет новый роман г. Гончарова, как в медико-хирургическом департаменте нашей литературы уже была объявлена автору благодарность за то, что она первой открыла истинный корень одной из самых важнейших отраслей нашего русского, общественного недуга – открыла и предложила врачевание» [4, с. 600] (критик не может в этом контексте заменить употребление «нашей литературы» на «моей литературы»), поскольку нарушается содержание текста – С.Л.). Проанализируем еще один пример употребления «мы»: «Мы сами не можем прийти в себя от удивления, глядя на себя, как мы расцвели и похорошели. Посмотрите на эти коньки нашего самолюбия – на наши фабрики, железные дороги, пароходы, электрические телеграфы и на тысячи изобретений и усовершенствований разного рода...» [6, с. 289]. Использование местоимения «мы» и его падежных вариантов в контексте данного высказывания может быть рассмотрено только как концептуальное использование одноименных лексем. Возможно, подобное употребление связано и с социальной проблемой коммуникации. Прямых характеризующих эпитетов у личных местоимений нет, но их использование в тексте позволяет, учитывая контекст, предполагать дополнительные смыслы, не эксплицируя их. Так язык «помогает» нашей прагматике. Диалог критика с собеседником-читателем в определенной степени скрыт внутри текста, хотя именно собеседник-читатель является практически носителем той же идеи, которую репрезентирует в критической статье ее автор.

Из приведенных примеров видим, что замена «мы» на «я» невозможна без искажения смысла данных статей, поэтому, проведя языковую субституцию, отмечаем: «мы» у Ахшарумова – текстообразующий концепт со значением «совокупности», контекстуальный смысл которого заключается в объединении автора-критика и читателя-современника. Следовательно, использование местоимения «мы» в корпусе критических статей нереперентно в прямом смысле этого слова. Концепт «мы» начинает выполнять инклюзивную функцию – «некоторая группа, включающая в себя автора или с которой автор себя отождествляет» [10]. Кроме этого, важно отметить тот факт, что концепт «мы» «пронизан» авторской оценкой (общеизвестно, что нереперентные употребления «мы» могут выступать в качестве средства общей оценочности).

У Ахшарумова, *наша литература – наше время – наша работа – мы живущие – мы читающие – мы, знающие собственную историю, наконец, – мы, оценивающие*

мир автора анализируемого произведения и продукт его творческой деятельности, – это составляющие текстообразующего концепта «мы». Метаинформация, которая формируется в структуре критических статей, наполняет репрезентацию концепта «мы» разноплановым содержанием: от оценки действий персонажей до характеристики философии автора-писателя, о творчестве которого идет речь. Текстообразующие потенции использования концепта «мы» и его транспозиций позволяют критику осуществлять эффект причастности читателей в процессе анализа произведения писателя. Например: «Из праздничных сплетен в семействе Ростовых *мы* узнаем, что побочный сын графа Безухого Пьер, с которым *мы* познакомимся еще в Петербурге, на вечеру у фрейлины Шерер и в кабинете князя Андрея Болконского, выслан в Москву за дурачество, сделанное им после попойки» [1, с. 126]. В конечном итоге из данной конкретной информации, доступной для всех, кто читает роман Л.Н. Толстого, сформируется оценочная метаинформация, описанная критиком: «Несмотря на ее отрывочный сжатый вид, характеры лиц, в ней участвующие, рисуются действием, и эти характеры поняты так глубоко, очерчены так удачно, что *мы* имеем возможность их видеть насквозь» [1, с. 127]. Следует отметить, что в некоторых контекстах концепт «мы» у Ахшарумова теряет свою обобщенность, поскольку появляется и прямое употребление лексемы «читатель», отделенное от «мы»-концепта. Такие примеры единичны, но необходимо зафиксировать подобные конструкции для того, чтобы быть объективными в нашей исследовательской трактовке: «В подтверждение этих слов *мы* не можем себе отказать в удовольствии напомнить *читателю* последнюю и, по *нашему мнению*, лучшую сцену этой комедии, сцену развязки» [1, с. 128].

В контексте актуализационного модуса актанта «читатель» не столь частотен в корпусе критических статей Ахшарумова как персонализатор третьего лица, который не может быть включен в совокупный концепт «мы». Проанализировав употребление «Его родственник, тоже другой петербургский знакомый *читателя*, князь Василий Курагин...» [1, с. 127], обнаруживаем в текстах Ахшарумова дифференциацию читателя как концептуального сотворца критической статьи, способного пройти весь путь анализа вместе с критиком, и обычного читателя-пользователя, знакомящегося с текстом произведения. Вероятно, и на этом различии построена стратегическая линия в анализе произведения писателя. Психологически легче осуществлять анализ литературного текста, не оставаясь с ним «один на один», а привлекая в критические союзники читателя-современника, знающего, как и автор, законы русской жизни.

Тактические ходы Ахшарумова синтаксически обоснованы: много риторических вопросов; обращений к знанию концептуального читателя, особенно, знанию российской истории; частотны конструкции с развернутыми однородными членами предложения, многоаспектно описывающие знаковые события. Например: «Вторая часть 1805 года не так интересна, но и она необходима для целого. В ней *мы* видим *наших* отцов на поле войны, покрытых славою; видим тех же людей, которые семь лет спустя отстояли родину и оставили *нам* навсегда воспоминания незабвенные» [1, с. 133].

Выводы

Подводя итог нашим рассуждениям, констатируем, что литературный критик Н.Д. Ахшарумов активно использует в своих критических статьях личное местоимение «мы». Ярким дискурсивным контекстом выступает литературная критика, в которой автор статей выбирает путь обобщенного характера авторского «мы» без активного характера авторского «я». Альтруизм «мы» позволяет критику не диффе-

ренцировать адресанта и адресата, смягчая критический накал и снижая критическую оценку до уровня оценочного отношения к рассматриваемому объекту анализа.

Тем не менее, употребление местоимения «мы» в текстах статей Ахшарумова совсем не однозначно. В подавляющем большинстве использования употребление фиксирует нереферентный характер и используется для репрезентации текстообразующего концепта «мы» с диалогическим смыслом диады «читатель – критик», в которой «читатель» способен на сотрудничество с критиком, подчеркивающим выбор альтруистического ролевого статуса говорящего. По концепции А. Штейнгольд, читатель как молчаливый собеседник – понятие собирательное, не имеющее обратной связи [11], однако, как показывает исследовательский материал, молчаливый собеседник, имплицитно заявленный в тексте критической статьи, выполняет намного больше функций.

Будучи элитарной языковой личностью, концептуально и стилистически владеющей языком, Н.Д. Ахшарумов филигранно и частотно использует личное местоимение «мы» в прагматических целях, создавая собственную языковую картину мира критической литературы.

Литература

1. Ахшарумов Н.Д. 1805 год. Сочинения графа Льва Толстого // Всемирный труд. 1867. №6. С. 119–136.
2. Ахшарумов Н.Д. Война и мир. Сочинение графа Л. Толстого. Части 1–4 // Всемирный труд. 1868. №4. С. 25–54.
3. Ахшарумов Н.Д. «Преступление и наказание», роман Ф.М. Достоевского // Всемирный труд. 1867. №3. С. 125–156.
4. Ахшарумов Н.Д. Обломов. Роман И. Гончарова // Русский вестник. 1859. №1. С. 600–629.
5. Ахшарумов Н.Д. Война и мир. Сочинения графа Толстого. Т. 5 // Всемирный труд. 1987. №3. С. 119–136.
6. Ахшарумов Н.Д. О порабощении искусства // Отечественные записки. 1858. Т. 119 (СХІХ). №7. С. 287–327.
7. Ахшарумов Н.Д. Мнение Н.Д. Ахшарумова о драме г. Писемского «Горькая судьбина» // Весна. Литературный сборник. 1859. С. 52.
8. Дронсейка П.А. К вопросу об эгоцентризме личного местоимения «я» и альтруизме личного местоимения «мы» (на примере прозы Б. Акунина) // Язык. Словесность. Культура. Ногинск. 2012. №1. С. 8–32.
9. Дмитриевская И.В. Методологические аспекты исследования текста как системы: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Куйбышев, 1989. С. 14.
10. Сичинава Д.В. Местоимение // Русская корпусная грамматика. 2013. URL: <http://rusgram.ru/>
11. Штейнгольд А.М. Анатомия литературной критики (природа, структура, поэтика). СПб, 2003.

References

1. Akhsharumov N.D. 1805 god. Sochineniia grafa L'va Tolstogo [1805. The writings of count Leo Tolstoy]. *Vsemirnyi trud* [The world of work], 1867, no. 6, pp. 119–136.
2. Akhsharumov N.D. Voina i mir. Sochinenie grafa L. Tolstogo. Chasti 1–4 [War and peace. Work of count Leo Tolstoy. Parts 1–4]. *Vsemirnyi trud* [The world of work], 1868, no. 4, pp. 25–54.
3. Akhsharumov N.D. “Prestuplenie i nakazaniie”, roman F.M. Dostoevskogo [“Crime and punishment”, Dostoevsky's novel]. *Vsemirnyi trud* [The world of work], 1867, no. 3, pp. 125–156.
4. Akhsharumov N.D. Oblomov. Roman I. Goncharova [Oblomov. A novel by I. Goncharov]. *Russkii vestnik* [The Russian Gazette], 1859, no. 1, pp. 600–629.

5. Akhsharumov N.D. Voina i mir. Sochineniia grafa Tolstogo. Tom 5 [War and peace. Works of count Tolstoy. Volume 5]. *Vsemirnyi trud* [The world of work], 1987, no. 3, pp. 119–136.

6. Akhsharumov N.D. O poraboshchenii iskusstva [About the enslavement of art]. *Otechestvennye zapiski* [Domestic notes], 1858, vol. 119 (CXIX), no. 7, pp. 287–327.

7. Akhsharumov N.D. Mnenie N.D. Akhsharumova o drame g. Pisemskogo «Gor'kaia sud'bina» [Opinion of N.D. Akhsharumov about the drama g. cab "Bitter fate"]. *Vesna. Literaturnyi sbornik* [Spring. Literary collection], 1859, pp. 52.

8. Dronseika P.A. K voprosu ob ehgocentrizme lichnogo mestoimeniia "ia" i al'truizme lichnogo mestoimeniia "my" (na primere prozy B. Akunina) [To the question about the self-centeredness of the personal pronouns "I" and the altruism of the personal pronoun "we" (on the example of the prose of Boris Akunin)]. *Iazyk. Slovesnost'. Kul'tura* [Language. Literature. Culture], 2012, no. 1, pp. 8–32.

9. Dmitrievskaia I.V. *Metodologicheskie aspekty issledovaniia teksta kak sistemy* [Methodological aspects of the study of text as a system: Dr. dis.]. Kuibyshev, 1989, pp. 14.

10. Sichinava D.V. Mestoimienie [Pronoun]. *Russkaia korpusnaia grammatika* [Russian corpus grammar]. Available at: // <http://rusgram.ru/>

11. Shteingol'd A.M. *Anatomiia literaturnoi kritiki (priroda, struktura, poehtika)* [The Anatomy of literary criticism (nature, structure, poetics)]. St Petersburg, 2003.

Лаврова С.Ю. Функциональный потенциал личного местоимения «мы» в литературной критике писателя-беллетриста XIX века Н.Д. Ахшарумова // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 58–64.

For citation: Lavrova S.Y. The functional potential of the personal pronoun "we" in literary criticism of the writer and novelist of the XIX century N.D. Akhsharumov. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 58–64.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-9
УДК 801.7

© Лю Чаоцзе, 2018

Лю Чаоцзе

Аспирант, Южно-Уральский
государственный университет
(Челябинск, Россия)
E-mail: liuwillam666888@mail.ru

Liu Chaojie

Post-graduate student,
South Ural State University
(Chelyabinsk, Russia)
E-mail: liuwillam666888@mail.ru

**ИССЛЕДОВАНИЕ
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ
В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ**

**LINGUOCULTUROLOGY
RESEARCH IN CONTEMPORARY
CHINA**

Аннотация. В последнее время в лингвистике заметно усилился интерес к лингвокультурологии в Китае. В статье сделан вывод о том, что лингвокультурология как наука в современном Китае насчитывает четыре периода: появление исследований по лингвокультурологии в 1950-х гг., переосмысление исследований по лингвокультурологии в 1980-х гг., развитие исследований по лингвокультурологии в 1990-х гг. и быстрый рост исследований по лингвокультурологии в XXI в. В данной работе автором применен статистический метод для выявления количества опубликованных статей и изданных книг в каждый период развития лингвокультурологии, что осуществлено впервые. Кроме того, в статье проанализированы исследования по лингвокультурологии в каждый период для содействия дальнейшему развитию данной науки в Китае.

Abstract. As everyone knows, linguists have recently increased their interest in linguoculturology in China. In the article, we define that linguoculturology research in modern China has passed through four periods: the sprout of linguoculturology studies in the 1950s, the rebuild of linguoculturology studies in the 1980s, the development of studies of linguoculturology in the 1990s and the rapid expansion of studies of linguoculturology in XXI century. In addition, we analyze the studies of linguoculturology in each period to promote linguoculturology research in China.

Ключевые слова: исследование по лингвокультурологии, четыре периода, содействовать развитию лингвокультурологии

Keywords: inguoculturology research, four periods, promote linguoculturology research

Введение

Появление исследований по лингвокультурологии в 1950-х гг. В 1940-х гг. китайский лингвист Чжан Шилу выдвинул метод исследования литературы. Он подчеркнул, что «литературная работа, независимо от устной или письменной формы, первоначально была не только языковой записью, но также и языковым искусством, работа должна основываться на определенном языке и брать язык в качестве его материала. Если мы хотим оценить определенную литературу или критиковать литературные и художественные произведения, нам необходимо понять, на каком языке основана литература» [6, с. 281]. Книга «Язык и культура», написанная известным китайским лингвистом Ло Чанпей в 1950 г., исследующая взаимосвязь между языком и культурой, считается ведущей книгой по исследованию китайской лингвокультурологии. В 1950-е гг. это была беспрецедентная попытка связать социальную

культуру с языком в Китае. Книга раскрывает культурные особенности народов через языки зарубежных и отечественных меньшинств. В книге объединяется язык с культурой, в ней четко указан путь к дальнейшему развитию китайской лингвистики. Тем не менее, в течение этого периода многие исследователи не осознают важность исследования лингвокультурологии.

Переосмысление исследований по лингвокультурологии в 1980-х годах. С 80-х гг. XX в. появляется все больше и больше китайских лингвистических исследований таких авторов, как Чэнь Цзяньминь, Йо Джоуцзе, Шэнь Сяолун, Чжоу Чжэньхе. В то же время в 1980–1990-х гг. в Китае быстро растет число исследователей, занимающихся лингвокультурологией (рис. 1).

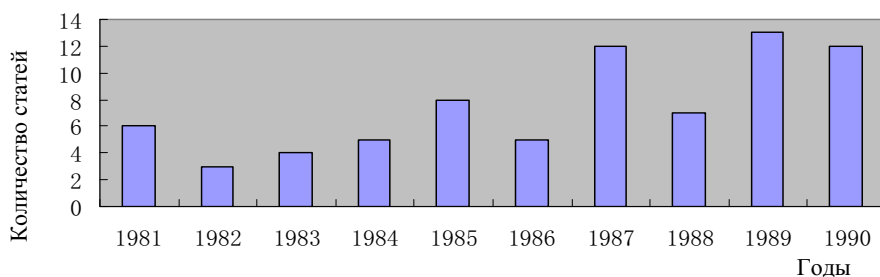


Рис. 1. Исследования по лингвокультурологии в 1981–1990 гг. в Китае

Исследования в области лингвокультурологии в 1981–1990 гг. в Китае быстро развивались по двум причинам: 1) российские исследователи Ю.С. Степанов, В.В.Красных, В.Н. Телия, Ю.Е. Прохоров, Д.И. Гудков, В.В. Воробьев, Л.Н. Мурзина, Н.Д. Арутюнова, В.А. Маслова и другие внесли большой вклад в продвижение исследований по лингвокультурологии; 2) в целях реформирования китайской лингвистической науки ученые Йо Джоуцзе, Чэнь Цзяньминь, Шэнь Сяолун и Чжоу Чжэньхе последовательно выбирали методы исследования, сочетающие лингвистику и культуру. Их теория привела к тому, что полярные взгляды ученых на тот или иной вопрос в области лингвокультурологии вызывали интерес исследователей из разных сфер науки. Споры о связи языка и культуры заложили прочную основу для создания такой области науки, как лингвокультурология.

Развитие исследований по лингвокультурологии в конце 1990-х – начале 2000-х гг. В период с 1997 по 2006 гг. было издано большое количество книг по лингвокультурологии. Некоторые лингвистические журналы и журналы учебных заведений предоставляют материалы научных трудов для дальнейших исследований в области лингвокультурологии. В течение этого периода серии семинаров по лингвокультурологии подготовили ряд высококачественных статей (рис. 2).

С 90-х гг. XX в. появляется все больше и больше китайских лингвистических исследований таких авторов, как Чжао Миншань, Син Фуйи, Чжао Айго, Сунь Юйхуа, Ли Сяндун, Ян Сюцзе, Чэнь Гэ. Таким образом, произошло сосредоточение на лингвокультурологии как симбиозе языка и культуры и достигнуты большие успехи в данной области, которые способствуют дальнейшему развитию исследований по лингвокультурологии в Китае. По мнению ученых лингвокультурология – это дисциплина, которая фокусируется на взаимоотношениях и взаимодействии языка и культуры. Научно-исследовательская сфера не должна быть ограничена лингвистикой и культурологией, но в то же время включать области языковой коммуникации,

язык символов, язык познания, язык обучения, язык понимания и использования и т.д.

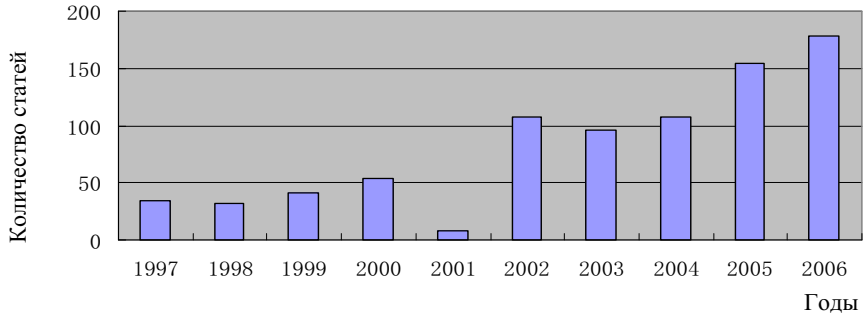


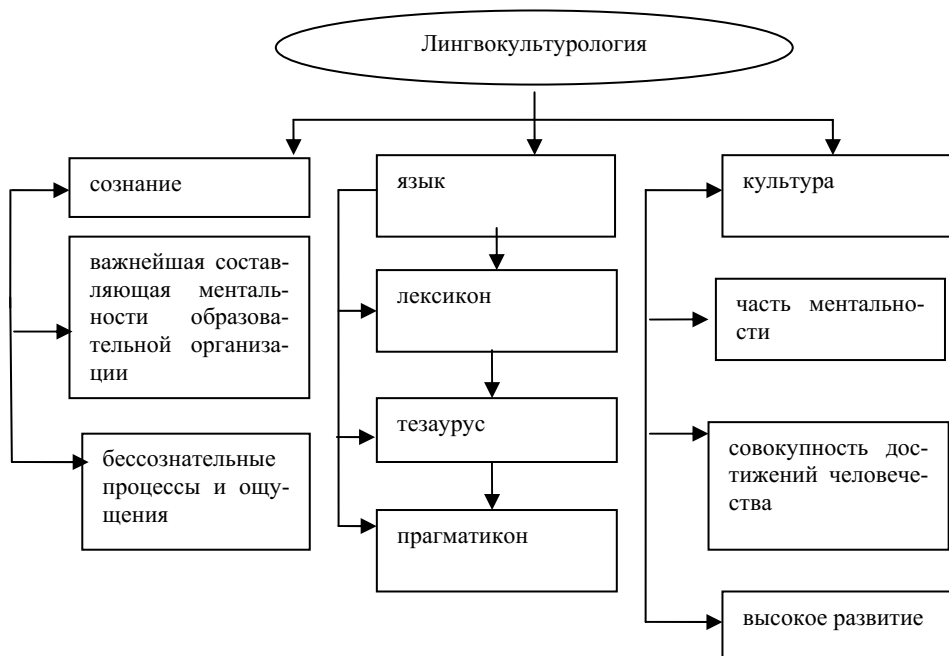
Рис. 2. Исследования по лингвокультурологии в 1997–2006 гг. в Китае

Чжао Миншань указывает, что лингвокультурология распространяется на лингвистику и культурологию. Лингвокультурология как новая наука интерпретирует культуру через язык, который помогает раскрыть сущность национальной культуры. В основе этой дисциплины лежит то, что язык и культура неразрывно связаны: с одной стороны, язык является носителем культуры, с другой стороны, культура имеет существенные ограниченные возможности в языке и развитии речи [8, с. 44]. Син Фуйи, У. Чжэньго считают, что лингвистика может быть разделена на две категории: внутренняя лингвистика и внешняя лингвистика. Внутренняя лингвистика, также известная как онтологическая лингвистика или микролингвистика, в основном изучает внутреннюю структуру языка. Внешняя лингвистика, также известная как всесторонняя лингвистика, макроскопическая лингвистика или маргинальная лингвистика, в основном изучает функцию языка, изучение и применение языка и других языковых явлений, связанных с ним [4, с. 36]. Чжао Айго отметил, что важной особенностью современной языковой парадигмы является то, что ее базовая теория происходит от «общения». Другими словами, различные потребности коммуникативного сознания и коммуникативного поведения формируют современный «антропоцентризм» лингвистической парадигмы, в том числе лингвокультурологию. Лингвокультурология является всеобъемлющей дисциплиной. По сравнению с лингво-страноведением, объект исследования лингвокультурологии более обширен и глубок. Лингвокультурология фокусируется не только на интерпретации культурной семантики лингвистических символов, но и концентрируется на механизме формирования системы знаний коммуникаторов. Кроме того, лингвокультурология также фокусируется на характеристике языка, языковой форме, особенностях языковой системы и других проблемах [7, с. 31–32]. Пэн Вэнчжао и Лю Линг считают, что лингвокультурология интерпретируется как герменевтика, изучающая вопросы онтологии, эпистемологии, которые ориентированы на лингвистическое мировоззрение, а также изучает методологию, основанную на интерпретации диалога, типизирует герменевтику, начиная с языка, основываясь на тексте [2, с. 27]. Пэн Вэнчжао указывает, что разные исследователи определили лингвокультурологию по-разному, но все они признают, что основной целью исследования лингвокультурологии является сосредоточение внимания на эффективности и расширении национальной культуры языка. Лингвокультурология как дисциплина направлена на изучение того, как проявляются и интерпретируются различные формы национальной культуры [3,

с. 15–16]. Сунь Юйхуа подчеркивает, что лингвокультурологические исследования должны иметь следующие характеристики (представленные на схеме).

Схема

Лингвокультурологические характеристики



Китайские исследователи лингвокультурологии сделали открытия в следующих аспектах: 1) исследование методологии лингвокультурологии; 2) инновационные теоретические исследования; 3) сравнение китайской лингвокультурологии с русской лингвокультурологией; 4) изучение лингвокультурологической лексикографии; 5) изучение китайской лингвокультурологии [5, с. 4].

Быстрый рост исследований по лингвокультурологии в XXI веке. Инь Гумин подчеркивает, что постоянное изменение и развитие языка содержит радикальное изменение культурного и литературного характера. В период культурной и литературной трансформации отношения между содержанием и формой также меняются. Изменения содержания, которое также может быть истолковано как своего рода центральная идеология или растворение доминирующей мысли, приводит к основным признакам определенного значения. Возможно, именно в этом процессе язык был преобразован в культурную сущность и существует как культурная форма и инструмент, который становится чувствительным к важным факторам реальности [1, с. 193]. С углублением языковых и культурных исследований, язык и культура становятся двойственными независимыми и многоуровневыми, всесторонними системами, что делает их новой исследовательской областью. Особенно за последние десять лет исследователи (ученые, профессора, магистранты и докторанты) проявляют большой интерес к исследованиям в данной области. В это время увеличилось количество статей на данную тему (рис. 3).



Рис. 3. Исследования по лингвокультурологии в 2007–2016 гг. в Китае

Поскольку интеграция гуманитарных дисциплин все больше усиливается, а междисциплинарная инфильтрация углубляется, лингвисты должны учитывать различные мировые теории, методы и результаты и применять их в лингвистических исследованиях, чтобы открыть новую область для изучения лингвистики. Лингвокультурология как новая отрасль лингвистики была хорошо разработана за последние 30 лет. Все большее число исследователей фокусируется на данном объекте в целях содействия его развитию. Но для того, чтобы способствовать развитию лингвокультурологии, важно осознать, прежде всего, что она представляет собой проблему многоуровневого взаимодействия.

Литература

1. Инь Гомин. Литературоведение инновации и развитие литературы. Шанхай, КНР: Шанхайское народное издательство, 2005. 193 с.
2. Пэн Вэнчжао, Лю Линг. Лингвокультурология как лингвокультурологическая герменевтика // Вестник Института иностранных языков НОАК. 2006. № 6(29). С. 23–27.
3. Пэн Вэнчжао. Лингвокультурология: происхождение и развитие // Вестник Гуандунского университета иностранных языков и внешней торговли. 2008. № 4(19). С. 15–20.
4. Син Фуэй, У Чжэнъю. Введение в языковедение: Лингвистика и ее развитие. Ухань, КНР: Классический университет Центрального Китая, 2013. С. 342.
5. Сунь Юйхуа. Русская лингвокультурология: ретроспектива и перспектива // Иностранный язык и его изучение. 2008. № 12(237). С. 15–20.
6. Чжан Шилу. Труды Лингвистики Чжан Шилу. Шанхай, 1984. С. 281.
7. Чжао Айго. Несколько философские размышления об основах теоретической лингвокультурологии // Вестник Института иностранных языков НОАК. 2011. № 1(34). С. 31–35.
8. Чжао Миншань. Область исследований лингвокультурологии // Вестник Института иностранных языков НОАК. 1998. № 3(57). С. 44–57.

References

1. In' Gomin. *Literaturovedenie innovacii i razvitie literatury* [Innovation of literary studies and development of literature]. Shanghai, P.R. China: Shanghai People's Publishing House, 2005. 193 p.
2. Peng Wenzhao, Liu Ling. Lingvokul'turologiia kak lingvokul'turologicheskaja germenevtika [Linguoculturology is a discipline of linguistic and cultural hermeneutics]. *Vestnik Instituta inostrannyh iazykov* [Institute of Foreign Languages Bulletin], 2006, no. 6 (29), pp. 23–27.
3. Peng Wenzhao. Lingvokul'turologiia: proiskhozhdenie i razvitie [Linguoculturology: origin and development]. *Vestnik Guandunskogo universiteta inostrannyh iazykov i vneshnei trgovli*

[Guangdong University of Foreign Languages and Foreign Trade Bulletin]. Guangdong, 2008, no. 4 (19), pp. 15–20.

4. Sin Fuii, U Chzhen'go. *Vvedenie v iazykovedenie: Lingvistika i ee razvitie* [Introduction to Linguistics: Linguistics and its development]. Wuhan, P.R.China. Huazhong Normal University Press, 2013, pp. 342.

5. Sun' Iuikhua. Russkaia lingvokul'turologiia: retrospektiva i perspektiva [Linguoculturology: retrospective and prospects. Sun Yu hua Journal]. *Inostrannyj yazyk i ego izuchenie* [Foreign language and foreign language teaching]. 2008. no. 12 (237). pp. 15–20.

6. Zhang Shilu. *Trudy Lingvistiki Chzhan Shilu* [Linguistics Proceedings of Zhang Shilu]. Shanghai, P.R.China: Xue Lin Publishing House, 1984, p. 281.

7. Zhao Aiguo. Neskol'ko Filosofskie razmyshleniia ob osnovah teoreticheskoi lingvokul'turologii [Several Philosophical reflections on the main theoretical linguoculturology]. *Vestnik Instituta inostrannyh iazykov* [The Institute of Foreign Languages of the PLA], 2011, no. 1 (34), pp. 31–35.

8. Chzhao Minshan'. Oblast' issledovaniia lingvokul'turologii [Research area of linguoculturology]. *Inostrannye iazyki Obrazovaniia* [Foreign Languages Education], 1998, no. 3 (57), pp. 44–57.

Лю Чаоцзе Исследование лингвокультурологии в современном Китае // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 65–70.

For citation: Liu Chaojie Linguoculturology research in contemporary China. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 65–70.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-10
УДК 811.112.2'253: [378.016 + 614.88]

© Мощанская Е.Ю., Авдеева В.Г., 2018

Мощанская Елена Юрьевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Пермский национальный исследовательский
политехнический университет
(Пермь, Россия)
E-mail: Mosch@yandex.ru

Moshanskaya Elena Yurievna

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Perm National Research
Polytechnic University
(Perm, Russia)
E-mail: Mosch@yandex.ru

Авдеева Валентина Геннадьевна

Кандидат медицинских наук,
Пермский краевой территориальный центр
медицины катастроф
(Пермь, Россия)
E-mail: smk_tmck@mail.ru

Avdeeva Valentina Gennadievna

PhD in Medicine, Perm Territorial Disaster
Medicine Center
(Perm, Russia)
E-mail: smk_tmck@mail.ru

**ДИСКУРС МЕДИЦИНЫ
КАТАСТРОФ В МЕЖКУЛЬТУРНОМ
И ПЕРЕВОДЧЕСКОМ АСПЕКТЕ****DISASTER MEDICINE DISCOURSE:
INTERCULTURAL AND
TRANSLATION ASPECTS**

Аннотация. В статье дано определение и представлено описание дискурса медицины катастроф по параметрам: цели и участники общения, условия, организация и способы общения, ценностные принципы. Дискурс медицины катастроф (далее – МК) трактуется как разновидность институционального дискурса, специфика которого заключается во взаимодействии представителей различных организаций с целью разработки оптимальной программы экстренной медицинской помощи пострадавшим в режиме повседневной деятельности и в случае чрезвычайных ситуаций техногенного, природного, биолого-социального и социального характера в оптимально короткое время. В статье рассмотрены три уровня межкультурного и переводческого аспекта медицины катастроф на примере России и Германии: уровень законодательства, терминологии и коммуникативного поведения. Работа переводчика в сфере дискурса медицины катастроф, как и в любой другой сфере профессионального общения, сопряжена со знанием предмета общения, межкультурной специфики и социально-культурных конвенций данной сферы общения. Материал исследования может быть использован в практическом курсе обучения устных переводчиков.

Abstract. The article defines and describes the disaster medicine discourse in terms of goals and participants of communication, the conditions, organization and modes of communication, its values and principles. The disaster medicine discourse is interpreted as a kind of institutional discourse, the specifics of which lies in the interaction of representatives of various organizations with the goal of developing optimal emergency medical care to victims in the course of everyday activities and in emergency situations of technogenic, natural, biological, and social nature in the shortest time. The article considers three translation and intercultural aspects of emergency medicine by the example of Russia and Germany: those of legislation, terminology, and communicative behavior. The interpreter's work in the disaster medicine discourse, as in any other sphere of professional communication, entails the knowledge of the subject area, cross-cultural specificity and socio-cultural conventions of the given communication sphere. Material of the research can be used in a practical course of interpreters training.

Ключевые слова: дискурс медицины катастроф, алгоритм, термин, стратегия перевода

Keywords: discourse of disaster medicine, algorithm, terminology, translation strategy

Введение

Неотъемлемой частью профессиональной компетенции переводчика являются знания. В рамках дискурсивной составляющей к ним можно отнести знание специфики разных видов институционального дискурса, типичных коммуникативных событий и текстовых жанров. Обратимся к понятию «дискурс». Оно является многогранным и используется в разных науках. Как справедливо указывает Н.Н. Миронова, «в настоящее время термин является полисемичным, что позволяет говорить о его динамичности в аспекте семантического варьирования» [6, с. 9]. Мы остановимся на трех трактовках термина дискурс: понимании дискурса как совокупности текстов разных жанров (парадигматический аспект), конкретного коммуникативного события (синтагматический аспект) и архетипа ситуации общения того или иного дискурса [10, с. 74]. Определение дискурса в первом понимании находим у В.Е. Чернявской. Дискурс в одной из ее трактовок – это «корпус текстов, связь между которыми устанавливается на основе содержательных критериев: тексты одного дискурса обращены к одному предмету, теме, концепту, связаны друг с другом семантическими отношениями и/или выступают в общей системе высказываний, объединенных в коммуникативном и функционально-целевом отношении» [12, с. 127]. Представители второго направления рассматривают дискурс как конкретное коммуникативное событие или поведение в рамках этого события. Типичной иллюстрацией такого понимания является определение С.И. Виноградова, трактующего дискурс как «завершенное коммуникативное событие, заключающееся во взаимодействии участников коммуникации посредством вербальных текстов и других знаковых комплексов в определенной ситуации и определенных социальных условиях общения» [4, с. 139]. Нам представляется, что модели дискурса различных сфер общения можно рассматривать как архетип описания ситуаций общения, типичных для данной сферы. Названные модели представлены в исследованиях В.И. Карасика, Т.А. Ширяевой, М.Ю. Олешкова, В.В. Журы, А.П. Чудинова и других ученых.

Основная часть

Анализ исследований дискурса различных сфер общения показал, что дискурс медицины катастроф ранее не выступал в качестве объекта исследования. Этим и объясняется актуальность предлагаемой статьи. Мы трактуем дискурс медицины катастроф как разновидность институционального дискурса, специфика которого заключается во взаимодействии представителей различных организаций с целью разработки оптимальной программы экстренной медицинской помощи пострадавшим в режиме повседневной деятельности либо в случае чрезвычайных ситуаций техногенного, природного, биолого-социального и социального характера в оптимально короткое время.

Обратимся к характеристике дискурса медицины катастроф. Дискурс МК в парадигматическом плане мы рассматриваем как совокупность текстов разных жанров, описывающих чрезвычайные ситуации (далее – ЧС) и оказание помощи. К ним относим статьи, диссертации и монографии на эту тему, учебники и руководства к действию, федеральные и региональные законы, регулирующие деятельность формирований, участвующих в ликвидации последствий ЧС, дискурсивные практики в виде текстов выступлений на симпозиумах и конференциях. Дискурс МК в рамках ЧС на уровне синтагматики реализуется в таких коммуникативных событиях как телефонные разговоры, общение со специалистами в ходе работы аварийно-спасательных формирований, общение с пострадавшими при оказании экстренной медицинской помощи, общение медицинских психологов с участниками трагедии и родственниками погибших. В повседневной деятельности для дискурса МК типичны

коммуникативные события обучающих семинаров, а также международных конференций и соревнований [1, с. 1].

Дискурс как архетипический феномен можно описать с помощью основных категорий, предлагаемых В.И. Карасиком: 1) участники общения (статусы и роли участников общения);

2) условия общения (время и место общения коммуникантов); 3) организация общения (мотивы, цели и стратегии); 4) способы общения (канал и жанр общения) [5]. Анализ когнитивных моделей профессионального дискурса позволил добавить в модель описания такие категории, как цель и ценностные принципы общения [8, с. 126]. Опираясь на названные категории, предлагаем следующие характеристики дискурса МК:

1) *цель и задачи общения* определяются, с одной стороны, условиями работы формирований службы медицины катастроф, режимами функционирования российской системы ликвидации чрезвычайных ситуаций (РСЧС); с другой – необходимостью обучения населения и сотрудников служб и формирований РСЧС оказанию первой и экстренной медицинской помощи.

2) *участники общения* определяются условиями взаимодействия. В условиях ликвидации последствий ЧС к ним относятся с одной стороны, профессионалы – специалисты, работающие в системе здравоохранения, МЧС и МВД России и так далее, с другой стороны, пострадавшие, случайные свидетели чрезвычайных событий, родственники пострадавших и погибших. Налицо асимметрия во взаимоотношениях участников, обусловленная, во-первых, различными статусами, во-вторых, уровнем профессиональных компетенций в области технического и медицинского спасения, в области оказания первой помощи. В условиях повседневной деятельности участниками общения являются с одной стороны, специалисты, обеспечивающие подготовку к ликвидации последствий ЧС, с другой стороны, обучающиеся приемам технического спасения, оказания первой и экстренной медицинской помощи. Отношения между участниками ситуации общения и взаимодействия характеризуются так же как асимметричные вследствие вышеназванных причин.

3) *условия общения* определяются оппозицией наличие/отсутствие ЧС. При возникновении катастрофы общение происходит в очаге и зоне ЧС, в рамках работы диспетчерских служб, в медицинских организациях стационарного типа. Порядок действий российских служб и формирований в условиях ликвидации последствий ЧС определен законодательно и строго регламентирован. Диалогическое общение по телефону, а также общение между специалистами и пострадавшими на месте ЧС происходят в строгом соответствии с разработанными алгоритмами действий. В режиме повседневной деятельности коммуникация между сотрудниками профессиональных спасательных формирований происходит в рамках разнообразных мероприятий: на научно-практических конференциях, учениях и соревнованиях, на курсах повышения квалификации. В ходе обучения широко используются симуляционные технологии [2, с. 2].

4) *организация общения* также определяется режимами работы спасательных формирований. В первом случае целью является ликвидация последствий ЧС. Условие достижения цели – обеспечение необходимого количества сил и средств, предназначенных для ликвидации последствий ЧС. К *стратегиям поведения* можно отнести стратегию кооперации всех формирований, работающих в очаге и зоне ЧС; стратегию единоначалия; стратегию обеспечения безопасности как специалистов формирований, оказывающих помощь, так и пострадавших; стратегию опоры на порядки и алгоритмы действий. В условиях повседневной деятельности доминирующая цель взаимодействия – обмен опытом работы, выработка оптимальных про-

грамм проведения аварийно-спасательных работ и оказания экстренной медицинской помощи, а также проверка готовности формирований к этим мероприятиям. Доминирующей стратегией поведения выступает стратегия сотрудничества.

5) *способы общения* в зоне ЧС можно разделить на прямое (непосредственные контакты между профессионалами, профессионалами и пострадавшими в форме диалога) и опосредованное (телефонные сообщения, сортировочные марки). В режиме повседневной деятельности, как правило, доминируют прямые контакты между профессионалами в форме монологического и диалогического общения, в качестве опосредованных форм общения выступает общение по телефону, факсу, скайпу, SMS сообщений и т.д.

б) к ценностным принципам, определяющим дискурсивную деятельность служб, участвующих в ликвидации последствий ЧС, мы относим *принцип гуманизма*: создание оптимальных условий для оказания помощи всем пострадавшим; *принцип высокого профессионализма*, позволяющий обеспечить поддержание жизнедеятельности максимальному количеству пострадавших; *принцип безопасности*: обеспечение безопасного оказания экстренной медицинской помощи, сохранение жизни врача, фельдшера, медицинской сестры; *принцип оптимально быстрого принятия решений*, который реализуется за счет утвержденных порядков и алгоритмов оказания экстренной медицинской помощи, тактике проведения аварийно-спасательных работ.

Обратимся к межкультурному аспекту дискурса медицины катастроф на примере России и Германии. В данной статье мы рассмотрим три уровня: уровень законодательства обеих стран, терминологическую составляющую и некоторые аспекты коммуникативного поведения.

Очевидно, что законы, регулирующие деятельность формирований, участвующих в оказании экстренной помощи в случае возникновения ЧС, имеют как сходные, так и отличительные черты. И в России, и в Германии работа спасательных формирований в ЧС регламентирована федеральными и региональными законами. В России федеральные законы регулируют работу аварийно-спасательных формирований, организацию гражданской обороны, службу медицины катастроф и службу скорой медицинской помощи и т.д. На региональном уровне принимаются приказы, методические рекомендации и указания об информационном обеспечении и обмене информацией. В Германии организация помощи гражданскому населению при возникновении ЧС регулируется на федеральном уровне законом о гражданской обороне и помощи в случае катастроф (*Gesetz über den Zivilschutz und die Katastrophenhilfe des Bundes*). В то время как организация службы спасения является прерогативой отдельных федеральных земель (например, *Niedersächsisches Rettungsdienstgesetz*). В связи с этим авторы статьи о службе спасения в Германии отмечают необходимость гармонизации законов о службе спасения разных земель: приведение к единым нормам уровня менеджмента качества, уровня безопасности и сроков оказания помощи [13, с. 90–91].

Работа переводчика в сфере дискурса медицины катастроф, как и в любой другой сфере профессионального общения, сопряжена со знанием предмета общения, межкультурной специфики и социально-культурных конвенций данной сферы общения.

Обратимся к терминологическому аспекту предметных знаний, включающему знание терминологического слоя той или иной предметной области, ее понятийного наполнения, специфики системных взаимоотношений между терминами. Мы трактуем понятие «термин», вслед за В.М. Лейчиком, как «лексическую единицу определенного языка для специальных целей, обозначающую общее (конкретное или абстрактное) понятие теории определенной специальной области знаний или дея-

тельности» [7, с. 16–17]. Практика работы в сфере ДМК показала, что можно выделить четыре группы терминов, используемых специалистами в этой области: 1) термины-интернационализмы, имеющие идентичное либо подобное звучание в языке перевода; 2) общенаучные и частнонаучные термины, переводимые при помощи стратегии эквивалентной замены; 3) термины, требующие адаптированного перевода. 4) в четвертую группу мы включаем термины-аббревиатуры.

Приведем примеры терминов-интернационализмов: Defibrillation – дефибриляция, Intubation – интубация, Puls – пульс, Asystolie – асистолия, Thorax – торакс, Symptom – симптом, Zyanoose – цианоз, Trauma – травма, Adrenalin – адреналин, Amiodaron – амиодарон, Kompression – компрессия, Intoxication – интоксикация и т.д. Вместе с тем в эту же группу входят термины, которые относятся к «ложным друзьям переводчика» и могут привести к принятию неверного переводческого решения: Extremität (не «экстремальность», а анат. «конечность, часть тела»), Tourniquet (не турникет в значении «устройство, предназначенное для ограничения прохода людей», а турникет в значении «кровоостанавливающий жгут»).

Во вторую группу мы включаем общенаучные термины, встречающиеся в других сферах и как правило не вызывающие проблем при переводе. Мы относим к ним такие лексические единицы, как Sicherheit – безопасность, Beluftung – вентиляция, Kreislauf – круговорот, в данном контексте кровообращение, Basismaßnahmen – базовые мероприятия. Сюда же мы относим частнонаучные медицинские термины, переводимые с помощью эквивалентной замены, такие как Bewusstsein – сознание, Atem и Atemwege дыхание и дыхательные пути, Blutung – кровотечение, stabile Seitenlage стабильное положение на боку и др.

К третьей группе мы относим термины, которые при переводе требуют комментария, в том числе и потому, что в принимающей культуре есть понятия, значение которых трактуется по-другому. Например, перевод термина Rettungsdienst (служба спасения) необходимо сопровождать комментарием, ибо в России служба спасения – это «профессиональная аварийно-спасательная служба или формирование, созданное по решению органов местного самоуправления» [11], т.е. служба, занимающаяся техническим спасением, в то время как в Германии – это формирование, оказывающее экстренную или скорую медицинскую помощь [15].

Перевод аббревиатур, которые являются неотъемлемой принадлежностью лексической системы немецкого языка, также представляет трудность для переводчика. Приведем некоторые примеры (см. таблицу).

Таблица

Примеры перевода аббревиатур в сфере медицины катастроф

MANV	Der Massenansturm von Verletzten	чрезвычайная ситуация с большим количеством пострадавших
SANHIST	Sanitätshilfsstelle	место оказания санитарной помощи
T	Triagestelle	место проведения сортировки пострадавших
MLS	Mobile Leitstelle	мобильный штаб
EL	Einsatzleitung «Schadensraum»	руководство действиями спасательных формирований в «очаге катастрофы»
SaSt.u	Sammelstelle Unverletzte	место сбора не пострадавших
LNA	Leitender Notarzt	старший врач службы скорой и неотложной помощи

Практика устного перевода в сфере медицины катастроф показывает, что переводчик должен не только владеть терминологией соответствующей профессиональной области взаимодействующих культур, но и знать специфику взаимодействия представителей той или иной профессии. Т.Н. Астафурова называет следующие виды знаний: «фреймы ситуаций профессионального взаимодействия (декларативное знание), их сценарии (процедурное знание), социокультурную и ситуативную специфику поведения в них» [3, с. 57]. В сфере декларативных знаний необходимо отметить понимание специфики состава бригад спасательной службы Германии, которые как правило укомплектованы парамедиками: ассистентами (Rettungsassistenten), санитарями (Rettungssanitäter) и помощниками (Rettungshelfer). В экстренных случаях на место происшествия выезжает машина с врачом (NAW-Notarztwagen), получившим специальное образование в сфере оказания экстренной или скорой медицинской помощи. Национально-культурная специфика работы службы спасения Германии определяется большим количеством организаций, оказывающих первую и экстренную помощь: Германский Красный Крест (Deutsches Rotes Kreuz), служба помощи мальтийского ордена (Hilfsdienst Malteser), ордена Святого Иоанна (Johanniter-Unfall-Hilfe), Германский рабочий союз милосердия (Arbeiter-Samariter-Bund) и т.д. К сценарному компоненту системно-ориентированных знаний относим знание алгоритмов оказания экстренной медицинской помощи и перевода терминологической составляющей этих алгоритмов.

Выводы

В заключение хочется отметить, что дискурс медицины катастроф, как и дискурс любой другой сферы общения, обладает национально-культурными особенностями. Последние определяются спецификой законодательства страны, особенностями развития и становления той или иной сферы общения, экономическим потенциалом. При организации обучения устных переводчиков необходимо наряду с освоением терминологического слоя лексики, обеспечить получение декларативных и системно-ориентированных знаний, а также умений и опыта устного последовательного перевода в рамках имитационных ролевых игр, практики перевода в ходе визитов иностранных делегаций.

Литература

1. Авдеева В.Г. Подготовка и проведение учений (тренировок) в учреждениях здравоохранения «Ликвидация медико-санитарных последствий аварии (катастрофы) на автодороге»: Методические рекомендации. Пермь, 2010. 106 с.
2. Авдеева В.Г. Технологии измерения уровня профессиональных компетенций специалистов, работающих в системе службы медицины катастроф и скорой медицинской помощи // Система подготовки кадров по вопросам медицинского обеспечения населения в условиях чрезвычайных ситуаций: материалы Всероссийской научно-практической конференции. М., 2017. С. 12–16.
3. Астафурова Т.Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения (лингвистический и дидактический аспекты): дис.... д-ра пед. наук. М., 1997. 325 с.
4. Виноградов С.И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. М., 1996. 139 с.
5. Карасик В.И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Волгоград; Саратов, 1998. С. 185–197.
6. Миронова Н.Н. Дискурс-анализ оценочной семантики. М., 1997. 158 с.
7. Лейчик В.М. Терминоведение. Предмет, методы, структура. М., 2009. 256 с.

8. Мошанская Е.Ю. Когнитивные модели дискурса профессионального общения при обучении переводчиков // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской Академии образования. Вестник УРО РАО. Екатеринбург, 2012. С. 118–130.
9. Мошанская Е.Ю., Мошанская Т.В. К вопросу о формировании тезаурусной компетенции устного переводчика // Современные проблемы науки и образования (электронный научный журнал). 2015. №6. URL: <http://www.science-education.ru/130-23498>
10. Мошанская Е.Ю. Дискурсивная компетенция устного переводчика как объект формирования // Преподавание иностранных языков в контексте современной образовательной парадигмы (немецкий язык). Уфа, 2016. С. 69–131.
11. Федеральный закон об аварийно-спасательных службах и статусе спасателей. Статья 7. Создание аварийно-спасательных служб. URL: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-22081995-n-151-fz-ob>
12. Чернявская В.Е. Дискурс и дискурсивный анализ: традиции, цели и направления // Стереотипность и творчество в тексте. Пермь, 2002. С 122–135.
13. Altemeyer K.H., Schlechtriemen T., Reeb R. Rettungsdienst in Deutschland: Bestandsaufnahme und Perspektiven Bericht über ein Symposium der Deutschen Gesellschaft für Anästhesiologie und Intensivmedizin (DGAI), Reimsburg 02.–04.10.2002. Notfall & Rettungsmedizin 2003. № 6. S. 89–101.
14. Niedersächsisches Rettungsdienstgesetz (NRettdG) in der Fassung vom 2. Oktober, 2007. URL: http://www.nds-voris.de/jportal/portal/t/1jsp/page/bsvorisprod.psm1?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-RettDGND2007V1P2&doc.part=S&doc.price=0.0#focuspoint

References

1. Avdeeva V.G. *Podgotovka i provedenie uchenii (trenirovok) v uchrezhdeniiakh zdravookhraneniia «Likvidatsiia mediko-sanitarnykh posledstviy avarii (katastrofy) na avtodoroge»: Metodicheskie rekomendatsii* [Preparation and conduct of exercises (trainings) in health care institutions "Elimination of the medical and sanitary consequences of the accident (disaster) on the highway": Methodological recommendations]. Perm, 2010. 106 p.
2. Avdeeva V.G. *Tekhnologii izmereniia urovnia professional'nykh kompetentsii spetsialistov, rabotaiushchikh v sisteme sluzhby meditsiny katastrof i skoroi meditsinskoj pomoshchi* [Technologies for measuring the level of professional competencies of specialists working in the system of emergency medicine and emergency medical service]. *Sistema podgotovki kadrov po voprosam meditsinskogo obespecheniia naseleniia v usloviakh chrezvychainykh situatsii: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Personnel training system on medical provision of the population in emergency situations: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Moscow, 2017, pp. 12–16.
3. Astafurova T.N. *Strategii kommunikativnogo povedeniia v professional'no-znachimykh situatsiiakh mezhkul'turnogo obshcheniia (lingvisticheskii i didakticheskii aspekty)* [Strategies of communicative behavior in professionally significant situations of intercultural communication (linguistic and didactic aspects). Dr. dis.]. Moscow, 1997. 325 p.
4. Vinogradov S.I. *Normativnyi i kommunikativno-pragmaticheskii aspekty kul'tury rechi* [Normative and communicative-pragmatical aspects of the culture of speech]. *Kul'tura russkoi rechi i effektivnost' obshcheniia* [Culture of Russian speech and communication effectiveness]. Moscow, 1996. 139 p.
5. Karasik V.I. *O kategoriiakh diskursa* [On the categories of discourse]. *Iazykovaia lichnost': sotsiolingvisticheskie i emotivnye aspekty* [Language personality: sociolinguistic and emotive aspects]. Volgograd; Saratov, 1998, pp. 185–197.
6. Mironova N.N. *Diskurs-analiz otsenочноi semantiki: uchebnoe posobie* [Discourse analysis of evaluation semantics]. Moscow, 1997. 158 p.
7. Leichik V.M. *Terminovedenie. Predmet, metody, struktura* [Terminology. Subject, methods, structure]. Moscow, 2009. 256 p.
8. Moshchanskaya E.Iu. *Kognitivnye modeli diskursa professional'nogo obshcheniia pri obuchenii perevodchikov* [Cognitive models of the discourse of professional communication in the

training of translators]. *Obrazovanie i nauka. Izvestiia Ural'skogo otdeleniia Rossiiskoi Akademii obrazovaniia* [Education and Science. Izvestiya Ural Branch of the Russian Academy of Education]. Ekaterinburg, 2012, pp. 118–130.

9. Moshchanskaya E.Iu., Moshchanskaia T.V. K voprosu o formirovaniu tezaurnoi kompetentsii ustnogo perevodchika [On the Formation of the Thesaurus Competence of an Interpreter]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern Problems of Science and Education], 2015, no. 6. Available at: <http://www.science-education.ru/130-23498>.

10. Moshchanskaya E.Iu. Diskursivnaia kompetentsiia ustnogo perevodchika kak ob"ekt formirovaniia [Discourse competence of an interpreter as an object of formation]. *Prepodavanie inostrannykh iazykov v kontekste sovremennoi obrazovatel'noi paradigmy (nemetskii iazyk)* [Teaching foreign languages in the context of the modern educational paradigm (German)]. Ufa, 2016, pp.69–131.

11. *Federal'nyi zakon ob avariino-spatatel'nykh sluzhbach i statuse spasatelei. Stat'ia 7. Sozdanie avariino-spatatel'nykh sluzhb.* [Federal Law on Emergency Services and the Status of Rescuers. Article 7. Establishment of emergency services]. Available at: <http://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-22081995-n-151-fz-ob>.

12. Cherniavskaia V.E. Diskurs i diskursivnyi analiz: traditsii, tseli i napravleniia [Discourse and discursive analysis: traditions, goals and directions]. *Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste* [Stereotype and creativity in the text]. Perm', 2002, pp. 122–135.

13. Altemeyer K.H., Schleichtriemen T., Reeb R. *Rettungsdienst in Deutschland: Bestandsaufnahme und Perspektiven Bericht über ein Symposium der Deutschen Gesellschaft für Anästhesiologie und Intensivmedizin (DGAI)*, Reisensburg 02.–04.10.2002. *Notfall & Rettungsmedizin* 2003. S. 89–101.

14. *Niedersächsisches Rettungsdienstgesetz (NRettDG) in der Fassung vom 2. Oktober, 2007.* Available at: http://www.nds-voris.de/jportal/portal/t/1jsp/page/bsvorisprod.psml?pid=Dokumentanzeige&showdoccase=1&js_peid=Trefferliste&fromdoctodoc=yes&doc.id=jlr-RettDGND2007V1P2&doc.part=S&doc.price=0.0#focuspoint

Мощанская Е.Ю., Авдеева В.Г. Дискурс медицины катастроф в межкультурном и переводческом аспекте // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 71–78.

For citation: Moshanskaya E.Y., Avdeeva V.G. Disaster medicine discourse: intercultural and translation aspects. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 71–78.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-11
УДК 82-31(17.82.31)

© Розанов Ю.В., 2018

Розанов Юрий Владимирович

Доктор филологических наук, профессор,
Вологодский государственный университет
(Вологда, Россия)
E-mail: rosanov007@gmail.com

Rozanov Yurii Vladimirovich

Doctor of Philology Sciences, Professor,
Vologda State University
(Vologda, Russia)
E-mail: rosanov007@gmail.com

**ВАРЛАМ ШАЛАМОВ И ЛЕВЫЙ
ФРОНТ ИСКУССТВ¹**

**VARLAM SHALAMOV AND THE
LEFT FRONT OF THE ARTS**

Аннотация. В статье рассматриваются и комментируются два эпизода из мемуарной книги В.Т. Шаламова «Двадцатые годы», посвященные встречам начинающего писателя с руководителями и теоретиками группы ЛЕФ – С.М. Третьяковым и О.М. Бриком. Эти сцены описаны с помощью популярного в литературе 1920-х годов приема остранения, когда автобиографический герой как бы не понимает внутреннюю суть эпизода, описывая лишь его внешние проявления и признаки. В работе делаются предположения о причинах использования Шаламовым подобной поэтики.

Abstract. The article considers and comments on two episodes from V.T. Shalamov's memoir book "The Twenties", that is dedicated to the meetings of the beginning writer with the leaders and theorists of the Left Front of the Arts (LEF group) – S.M. Tretyakov and O.M. Brick. These scenes are described using the *ostranenie (distancing)* technique, popular in 1920-ies, when the autobiographical character deliberately doesn't understand an inner essence of an episode, describing only its external manifestations and attributes. There are some assumptions about the reasons for using such poetics by Shalamov in the article.

Ключевые слова: В.Т. Шаламов, литературная группа, мемуары, Левый фронт искусств, «война этажей», остранение, «литература факта», «музыка факта», литературная учеба

Keywords: V.T. Shalamov, literary group, memoirs, the Left Front of the Arts, "the floors' war", *ostranenie*, "the literature of fact", "the music of fact", literary studies

Введение

В мемуарах «Двадцатые годы», созданных в начале 1960-х годов, В.Т. Шаламов описывает свою жизнь в послереволюционной Москве. Юный провинциал, решивший стать писателем, странствует по литературным местам столицы, посещает разнообразные литобъединения, кружки, поэтические вечера, диспуты... Он, подобно мифологическому персонажу, ищет истину, которая для него в данный момент заключается в поиске места, «где живет поэзия» [10, с. 54]. Отметим одну особенность этих исканий – отсутствие РАППа – Российской ассоциации пролетарских писателей, наиболее могущественной на тот момент литературной структуры. Шаламову, который скрывал в Москве свое «поповское происхождение», прикрывая его коротким рабочим стажем на кожевенном заводе, логичнее было бы пробиваться в литературу «от станка», через рапповские студии и филиалы. Напомним, что после разгрома Пролеткульта, именно РАПП прибрала к рукам все его многочисленные учебные подразделения. По такому пути пошел, например, Михаил Шолохов в

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-04-00364 «Вологодский текст в русской словесности»).

сходной ситуации. Шаламов уже тогда понял, что РАПП имеет отношение к политике больше, чем к литературе. «Рапповцы привешивали литературным противникам ярлыки по типу “чем вы занимались до семнадцатого года”», – запишет он позднее [10, с. 33].

Шаламов посещает конструктивистов (кружок при журнале «Красное студенчество», которым руководил Илья Сельвинский), заседания редакции издательства «Круг» и журнала «Красная нива» (группа Воронского «Перевал»), выступления Луначарского, Асеева, Маяковского, Кирсанова, Виктора Шкловского, Эдуарда Багрицкого. Больше всего внимания мемуарист уделяет группе ЛЕФ и авторам, с ней связанным. ЛЕФ – Левый фронт искусств – литературная группа, возникшая в конце 1922 года в Москве. Наиболее активными членами группы были Николай Асеев, Борис Арватов, Осип Брик, Борис Кушнер, Владимир Маяковский, Борис Пастернак, Сергей Третьяков, Николай Чужак. Свою родословную «лефы» (так они себя называли) вели от футуристов.

Основная часть

Шаламов застал ЛЕФ в период глубочайшего кризиса, идейного разброда: в 1927 году порвал с организацией Б. Пастернак, в 1928 закрылся журнал, в начале 1929 года группа в связи с гонениями на все «левое» сменила название на РЕФ (Революционный фронт), в нее отказались войти Третьяков и Чужак, в начале 1930 года вождь ЛЕФа и РЕФа Маяковский перешел в РАПП и группа фактически перестала существовать. Кризисное состояние ЛЕФа и свое скептическое отношение к его основным идеям Шаламов передает художественными средствами. Вот сцена встречи мемуариста с поэтом, журналистом и теоретиком группы Сергеем Михайловичем Третьяковым:

– Надо сделать вот что, – говорил Третьяков, сидя за письменным столом, аккуратно покрытым толстым стеклом, – надо взять дом. Старый московский дом. Тот, что стоит на углу Мясницкой. И описать все его квартиры: людей, которые там живут, стены, мебель. Снять «фотографию» дома. Мы обязательно сделаем эту работу [10, с. 57].

Предложение Третьякова выглядит абсурдным, даже глупым. Акцентируя внимание на этой абсурдности, Шаламов как бы подыгрывает читателю 1960-х годов. В вышедшем в то время томе «Краткой литературной энциклопедии» сказано: «Лефовцы... выдвинули теорию «литературы факта», отрицавшую художественный вымысел и требовавшую освещения в искусстве фактов новой действительности без беллетристических “искажений”. <...> Подобные теории практически вели к ликвидации искусства» [11, с. 171]. На самом деле Шаламов знал то, чего не мог знать его читатель. В теории «литературы факта» была своя логика, был смысл, обусловленный той исторической ситуацией, своя революционная привлекательность. Литературная молодежь 1920-х годов в этом хорошо разбиралась, поскольку «фактовики» едва ли не главной своей задачей считали миссионерскую работу с начинающими авторами и доходчиво объясняли им свои идеи. Теоретик Левого фронта Н.Ф. Чужак специально для «молодняка» составил «Писательскую памятку», в которой логично и убедительно объяснил, почему современная литература должна быть «литературой факта»: «Надо отказаться от «литературы вымысла» в пользу «литературы факта», тем более что революция уже перестроила жизнь по-новому и нет никакого резона писателю, а вслед за ним и читателю, уходить от этой жизни в сферу художественных вымыслов и иллюзий. Наша советская действительность интересней, важней и прекрасней всякого вымысла, поэтому «новая литература – это и есть литература утверждения факта» [7, с. 15]. Это объясняет многое в эпизоде с Третьяковым, но не

все. Почему же из огромного количества материалов для «литературы факта» Третьяков предлагает молодому Шаламову сделать описание многоквартирного дома в центре Москвы и его обитателей? Шаламов знал причину такого предложения, но скрыл ее от читателей.

Московские власти постановили, что членами жилищных кооперативов могут быть только граждане, имеющие «общеполитические избирательные права». Другими словами, количество и качество жилой площади ставилось в прямую зависимость от социальной значимости и политической лояльности гражданина. Проиллюстрируем создавшуюся ситуацию диалогом профессора Преображенского и швейцара Федора из повести М.А. Булгакова «Собачье сердце»:

– *А в третью квартиру жилтоварищей вселили...*

– *Ну-у?...*

– *Точно так. Целых четыре штуки.*

– *Бо-же мой! Воображаю, что теперь будет в квартире. Ну и что ж они?*

– *Да ничего-с!*

– *А Федор Павлович?*

– *За ширмами поехали и за кирпичом. Перегородки будут ставить... Во все квартиры, Филипп Филиппович, будут вселять, кроме вашей. Сейчас собрание было, постановление вынесли, новое товарищество. А прежних в шею [1, с. 460].*

Левовцы как идейные коммунисты с их обостренной жадой социальной справедливости горячо поддержали это решение. Однако его практическая реализация сталкивалась с большими трудностями, во многих случаях оказывалась невозможной. Граждане, которые должны были отдать лишнюю площадь или перебраться из квартир на верхних этажах на первые этажи и в полуподвалы, находили множество сравнительно законных способов сохранить статус кво. Ситуация получила название «война этажей». Профессор Преображенский уберег квартиру с помощью своих высокопоставленных пациентов, но были и другие варианты. Н. Чужак в своей «Памятке» приводит перечень защитных действий: «Начинается с того, что юрисконсульты влиятельных газет печатно разъясняют обиженным «гражданам» их права: к какому бы союзу им приписаться, какому судье лучше пожаловаться и по какой статье. <...> В результате от прекрасного постановления остается лишь один приятный жест...» [7, с. 16]. Комментируя это место из наставлений Чужака современный исследователь Е. Добренко замечает, что «речь идет об обычной квартирной склоке» [5, с. 71]. На самом деле вопрос более важный – о принципах большевизма и их разложении, активно начавшемся в период НЭПа.

Если симпатии Булгакова в «Собачьем сердце» на стороне «верхних этажей», то комсомольский поэт Александр Безыменский в поэме «Война этажей» всецело поддерживает «нижние». В сложной литературной конфигурации этого времени Безыменский почти союзник левовцев. Однако поэма вызвала у идеологов ЛЕФа лишь глухое раздражение. Н. Чужак в той же «памятке» назвал ее «шумным маршем», «повышенно-восторженной» поэмой, оторванной от реальных фактов. «Если бы Безыменский как-то сам был связан с той войной, которая пошла по домам, он очень скоро убедился бы, что дело вовсе не в патетике..., а в непосредственном и ежедневном преодолении ... нудных и отвратных трудностей» [7, с. 16]. Но в такого рода борьбу «комсомольский поэт» ввязываться не стал, он, по словам левовцев, просто «дезертировал» с этого участка фронта.

Следующий пассаж Чужака дает полное представление о том, что же хотели руководители ЛЕФа от молодых литераторов, например, от Шаламова, в ситуации «войны этажей»: «Нам нужен был тогда рабкор – в стихах или в прозе, безразлично, – который бы был так или этак с нами, ежедневно отмечал нашу борьбу и наши не-

задачи, «вдохновлял» бы нас, черт возьми, – это ведь тоже нужно! – и всячески вообще в стихах и в прозе продвигал бы с нами нашу драку, вплоть до полного одоления. Это не было бы, вероятно, поэмой, но ... лучше маленькая рыбка, чем большой таракан» [7, с. 16]. Другими словами, руководителям ЛЕФа нужны были рабкоры-осведомители, которые наблюдали бы за конкретными домами и квартирами и – «все равно, в стихах или в прозе» – разоблачали все способы защиты конкретных жильцов верхних этажей от «подселений» и «переселений». Вот что подразумевалось под «профессиональным» советом Третьякова Шаламову «снять фотографию дома». При всем уважении к идеологу ЛЕФа, рабкором-стукачем Шаламов быть не захотел и от такого «социального заказа» отказался.

Встречу с другим теоретиком ЛЕФа – О.М. Брикком – Шаламов описывает также в стилистике «остранения», если воспользоваться термином В. Шкловского. Прием «остранения» («делать странным») был популярен в русской литературе 1920-х годов. Автобиографический герой, от имени которого идет повествование, как бы не понимает внутренний смысл явления, описывает лишь его внешнюю сторону, что делает эпизод действительно странноватым и даже слегка комичным.

Узнав, что я интересуюсь футуризмом и ЛЕФом! – девушки... пригласили меня в литературный кружок, которым руководил Осип Максимович Брик. В ближайший четверг я пришел в Гендриков переулок... «Занятия» кружка меня поразили... Брик, развалясь на диване, неторопливо начал: – Сегодня мы собирались поговорить о станковой картине. – Он задумался, поблескивая очками. – Впрочем... моя жена недавно приехала из Парижа и привезла замечательную пластинку «Прилет Линдберга на аэродром Бурше после перелета через Атлантический океан». Чудесная пластинка. – Завели патефон. – Слышите? Как море! Это шум толпы. А то мотор зарокотал. Слышите выкрики? А это голос Линдберга. Пластинка, безусловно, заслуживала внимания [10, с. 53–54].

В годы, когда Шаламов писал свои мемуары, в сознании читателей установилось почти однозначное отрицательное отношение к ЛЕФу. «ЛЕФ... был одновременно и салоном, и вертепом, и штурмовым отрядом, и коммерческим предприятием», – определял суть группы Ю. Карабчиевский [6, с. 161]. Центром этого многофункционального образования считалась семья Бриков, тот самый «салон». Если о Лилии Юрьевне существует обширная литература, вплоть до монографических исследований, то фигура Осипа Максимовича изучена несравненно меньше. Действительно, из документальных свидетельств о Брикке вырисовывается малопривлекательный, а то и зловещий образ. Его друг и соратник В. Шкловский в книге «Третья фабрика» (1926) с восторгом пишет о том, как Брику удалось обмануть военное начальство и избежать отправки на фронт в Первую мировую [12, с. 107–109]. М.М. Пришвин обвиняет Брика в организации политической провокации против него [2, с. 325–326]. А.Н. Бенуа фиксирует в дневнике разговоры о незаконных операциях «московского Брика» с валютой и драгоценностями [8, с. 58]. Типичен пассаж в мемуарах Романа Гуля: «... Осип Брик начал свою карьеру как «юрисконсульт» Петроградской ЧеКа при Гришке Зиновьеве. <...> Какова могла быть «юрисконсультация»? Как расстреливать? В лоб или в затылок? Нет. Ося Брик занимался более тонкой «консультацией»: например, формулировкой обвинений против расстрелянного поэта Николая Гумилева, нахождением в его поэзии «контрреволюционности», «реакционности». Брик же был «литературовед», ну вот и работал в ЧК по специальности. Позже, в Москве, Брики были друзьями омерзительного, высокого ранга чекиста Якова Сауловича Агранова, в «салоне» которого бывали писатели...» [4, с. 195]. Еще одна легенда, упоминаемая во многих источниках, рассказывала о том, что Сергей Есенин написал на двери той самой квартиры в Гендриковом переулке остроумную эпи-

грамму: «Вы думаете, что Ося Брик – исследователь русского стиха. / На самом деле он шпик и следователь ВЧК». Конечно, большинство этих сведений не соответствовало действительности, но вполне определенную репутацию они создавали. Шаламов, как видим, не поддается общей тенденции, но явная ирония в подаче эпизода присутствует.

Мемуарист описывает лишь одно занятие кружка, да и оно идет не по первоначальному плану руководителя. Между тем, в этом кратком и тоже несколько «остраненном» описании можно увидеть некоторые важные для ЛЕФа позиции. Группа успешно распространяла свою идеологию и эстетику на другие виды искусства: живопись, театр, кино, архитектуру. Например, станковая живопись (о ней предполагалось вести разговор на описываемом занятии кружка) должна развиваться под влиянием фотографии и в итоге слиться с нею. Сложнее было с музыкой – самым абстрактным видом искусства. Н. Чужак предлагал вообще исключить музыку из сферы интересов группы, а заодно и из общей системы искусства коммунистического будущего: «Стоит ли культивировать... музыку как некий сконденсированный шарманнный шум..., – когда тысячами лучших... шумов бьется неподдельная реальная жизнь» [9, с. 12–13]. И вот Брику попалось музыкальное произведение, которое напрямую отражало факты реальной действительности!

Речь здесь идет о музыке Курта Вайля и Пауля Хиндемита к «учебной радиопьесе» Бертольда Брехта «Полет Линдберга» (1929), посвященной перелету прославленного американского летчика по маршруту Нью-Йорк – Париж в мае 1927 года. Вайль и Хиндемит, яркие представители немецкого музыкального авангарда, в порядке эксперимента создали ряд произведений, как они сами называли, «Gebrauchsmusik» («публичной музыки»), которые напрямую, часто даже на фонетическом уровне, отражали значимые общественные события и факты. Первый одиночный полет Чарльза Линдберга через Атлантический океан в эпоху необычайной популярности авиации таким событием, безусловно, был. Собственно, это и привлекло теоретика ЛЕФа, который искал в принципе очень редкие примеры «музыки факта».

Выводы

Шаламов описывает только два своих контакта с ЛЕФом, да и те поданы в мемуарах с позиции остранения. Автобиографический герой, подивившись странности левовских теоретиков, проходит мимо, продолжая свои поиски. Можно предположить, что на самом деле Шаламов имел более тесные связи с группой Левый фронт, и дело не ограничивалось двумя мимолетными встречами с лидерами движения, но в годы создания воспоминаний предпочел умолчать об этом. Одна из причин этого – негативная репутация руководителей ЛЕФа, особенно четы Бриков, как в советских официальных кругах, так и в среде близких к Шаламову интеллектуалов-диссидентов 1960-х годов. Литературовед из поколения «шестидесятников» и известный правозащитник С.И. Григорянц в недавнем интервью сотруднику «Мемориала» вспоминал: «Шаламов рассказывал, как он ходил на левовские семинары по стилю прозы, которые проводил С. Третьяков в доме у Бриков» [3]. Такой факт более соответствует общей мировоззренческой позиции писателя, его «левому тренду».

Литература

1. Булгаков М.А. Избранные произведения: в 2 т. Т. 1. Киев, 1989. 766 с.
2. Варламов А. Пришвин. М., 2003. 548 с.

3. Григорянц С.И. Подводя итоги. URL: <http://vgrigoryants.ru/podvodya-itogi/shalamov-tekst-video-intervyu>
4. Гуль Р. Я унес Россию. Апология эмиграции: в 3 т. Т. 1. М., 2001. 560 с.
5. Добренко Е. Формовка советского писателя. Социальные и эстетические истоки советской литературной культуры. СПб., 1999. 558 с.
6. Карабчиевский Ю. Воскресение Маяковского. Мюнхен, 1985. 326 с.
7. Литература факта: Первый сборник материалов работников ЛЕФа. М., 2000. 560 с.
8. Уход Блока. Записи А.Н. Бенуа в дневнике 1921 года // Наше наследие. 2005. №74. С. 50–64.
9. Чужак Н. Под знаком жизнестроения // ЛЕФ. 1923. №1. С. 12–13.
10. Шаламов В. Новая книга: Воспоминания. Записные книжки. Переписка. Следственные дела. М., 2004. 1072 с.
11. Швецова Л.К. ЛЕФ // Краткая литературная энциклопедия. Т. 4. М., 1967. С. 171–172.
12. Шкловский В. Гамбургский счет. СПб., 2000. 464 с.

References

1. Bulgakov M.A. *Izbrannye proizvedeniia* [Selected works: in 2 vol.]. Kiev, 1989, vol. 1. 766 p.
2. Varlamov A. *Prishvin* [Prishvin]. Moscow, 2003. 548 p.
3. Grigorianc S.I. *Podvodia itogi* [Summing up]. Available at: <http://vgrigoryants.ru/podvodya-itogi/shalamov-tekst-video-intervyu>
4. Gul' R. *Ia unes Rossiia. Apologiia emigracii* [I took Russia away. Apology of emigration: in 3 vol.]. Moscow, 2015, vol. 1. 560 p.
5. Dobrenko E. *Formovka sovetskogo pisatel'ia. Social'nyie i esteticheskie istoki sovetskoi literaturnoi kul'tury* [Moldovka Soviet writer. Social and aesthetic origins of Soviet literary culture]. St Petersburg, 1999. 558 p.
6. Karabchievskii Iu. *Voskresenie Maiakovskogo* [Resurrection of Mayakovsky]. Munchen, 1985. 326 p.
7. *Literatura fakta: Pervyi sbornik materialov rabotnikov LEFa* [Literature of the fact: The first collection of materials of LEF workers]. Moscow, 2000. 560 p.
8. Uhod Bloka. Zapisi A.N. Benua v dnevnike 1921 goda [Block's leaving. Records A.H. Benois in the diary of 1921]. *Nashe nasledie* [Our heritage], 2005, no. 74, pp. 50–64.
9. Chuzhak N. Pod znakom zhiznestroeniia [Under the sign of life]. *LEF*, 1923, no. 1, pp. 12–13.
10. Shalamov V. *Novaia kniga: Vospominaniia. Zapisnye knizhki. Perepiska. Sledstvennyie dela* [New book: Memoirs. Notebooks. Correspondence. Investigation cases]. Moscow, 2004. 1072 p.
11. Shvecova L.K. LEF [LEF]. *Kratkaia literaturnaia enciklopediia* [Short literary encyclopedia]. Moscow, 1967, vol. 4, pp. 171–172.
12. Shklovskii V. *Gamburgskii schet* [Hamburg reckoning]. St Petersburg, 2000. 464 p.

Розанов Ю.В. Варлам Шаламов и левый фронт искусств // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 79–84.

For citation: Rozanov Y.V. Varlam Shalamov and the left front of the arts. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 79–84.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-12
УДК 811.111:81'42=111

© Рыжикова М.Д., 2018

Рыжикова Марина Дмитриевна

Кандидат филологических наук, доцент,
Крымский федеральный университет
им. В.И. Вернадского
(Симферополь, Россия)
E-mail: marinaryzhikova@yandex.ru

Ryzhikova Marina Dmitrievna

PhD in Philology Sciences,
Associate Professor
V. I. Vernadskiy Crimean Federal University
(Simferopol, Russia)
E-mail: marinaryzhikova@yandex.ru

**ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА
РЕАЛИЗАЦИИ ЛАУДАТИВНОЙ
СТРАТЕГИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ
ВИРТУАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ**

**LINGUISTIC MEANS
OF REALISATION OF LAUDATIVE
STRATEGY IN ENGLISH VIRTUAL
DISCOURSE**

Аннотация. В статье рассматриваются лингвистические способы выражения лаудации в виртуальном дискурсе на материале персонального объявления на сайте знакомств. В качестве средства аргументации в исследуемом жанре описывается лаудативная стратегия, которая реализуется лексическими, морфологическими, синтаксическими, графическими и риторическими приемами для придания убедительности посредством образности.

Abstract. Personal advertisements at dating sites are presented as a genre of virtual discourse. This type of communication is characterized by laudative expressions which are viewed as a way of argumentation in order to achieve one of the communicative goals. The laudative strategy reveals through lexical, morphological, graphic and rhetoric means which are used to enhance expressiveness and contribute to positive estimation via emphatic and imaginary techniques.

Ключевые слова: лаудация, стратегия, виртуальный дискурс, лингвистические средства, персональное объявление на сайте знакомств

Keywords: laudation, strategy, virtual discourse, linguistic means, personal advertisement at a dating site

Введение

Актуальность современных исследований речевой деятельности обусловлена разнообразием «особенностей ее использования в разных ситуациях общения, разных социальных группах и культурах» [10, с. 8]. Перефразируя определение Г.Г. Почепцова [8, с. 14], дискурс в данном случае понимается как единство вербального и невербального и может характеризоваться, вслед за Л.С. Павлюк, «персуазивной природой» [6, с. 121], а изучение его функциональных типичных черт предполагает анализ как средств, так и самого процесса убеждения [7, с. 122]. В представленной работе одним из таких способов аргументации представляется лаудация (похвала), которая выделяется как отдельная коммуникативная стратегия О.С. Иссерс [4, с. 117].

Виртуальный дискурс классифицируется как самостоятельный вид коммуникации согласно критерию сферы употребления, предложенному А.Д. Беловой [2]. Несмотря на ряд филологических разработок в исследуемой проблемной области (работы О.В. Лутовиновой, Д.В. Иванова, Л.Ю. Щипицыной, А.А. Заморкина, Е.И. Горошко, Е.А. Жигалиной, Л.А. Капанадзе, Л.Ф. Компанцевой и других, освещающие, в основном, общую характеристику и типологию жанров виртуального дискурса), на данный момент отсутствует лингвистический анализ похвалы в качестве коммуникативной стратегии в данной сфере общения.

Цель исследования заключается в определении языковых способов выражения лаудации в виртуальном дискурсе на примере английского языка. Материалом анализа послужили персональные объявления на американском сайте знакомств за период 2010–2017 гг., общим количеством 300 текстов, отобранных методом сплошной выборки. Поставленная цель достигается путем решения следующих задач:

- выявить похвальные высказывания в материале исследования;
- классифицировать выделенные приемы согласно языковым уровням.

Методика исследования основана на использовании метода прагматической интерпретации, анализа дискурса, а также социолингвистических методик.

Основная часть

Следуя дискурсивному подходу к классификации жанров виртуального дискурса, предложенному Л.Ю. Щипицыной [9], коммуникация в персональных объявлениях на сайте знакомств представляет собой типовую форму персональной речевой деятельности, опосредованной электронным каналом связи – сетью Интернет. Исследуемому жанру присущи черты виртуальности, описанные О.В. Лутовиновой [5]. Так, в процессе общения (до самого факта реального знакомства) участники могут принимать различные роли поведения; коммуниканты «погружаются» в некоторую интерактивную виртуальную реальность, в которой коммуникация может быть прекращена в любой момент по желанию пользователя. Таким образом, персональное объявление на сайте знакомств может рассматриваться как жанр виртуального дискурса.

Человек, регистрирующийся на сайте знакомств, может преследовать разные цели: от простого желания найти собеседника до изменения статуса семейного положения. Тем не менее, говорящий должен, прежде всего, заинтересовать потенциального собеседника своей личностью. Так, для реализации данной интенции, пользователь может не просто рассказывать о своих достоинствах (т.е. посредством информативной стратегии), он / она, вероятно, будет представлять себя в наилучшем свете. Другими словами, пользователь сайта знакомств стремится похвалить сам себя для того, чтобы привлечь собеседников. В настоящем исследовании релевантными являются именно объявления, в которых прослеживается указанная выше тенденция, а во внимание для дальнейшего анализа принимаются лаудативные высказывания.

В результате исследования было установлено, что коммуникативная стратегия похвалы реализуется с помощью лексических, морфологических, синтаксических, риторических и графических средств. Классификация таких приемов осуществлялась на основе типологий, которые предложили Л.И. Мацько (риторические тропы и фигуры) [6, с. 139–140], И.Р. Гальперин [3] и И.В. Арнольд [1].

Среди лексических лаудативных способов отмечены следующие:

1) имена существительные (*gentleman, star, addict, lover of life, passion, attraction; thinker, planner, believer, good-listener*), например (прим.: орфография – автора объявления): "*What is it with 24? i'm such an **addict** – always off on monday night!*". Из приведенных примеров следует, что популярностью на исследуемом сайте знакомств пользуются такие участники, которые наслаждаются жизнью, с увлеченностью относятся к тому, чем занимаются, при этом не являются легкомысленными;

2) имена прилагательные, усиленные интенсифицирующими наречиями типа *very, especially, really, pretty, most, too, charmingly* и т.п., преувеличивающие положительные качества говорящего, например: "*wildly enthusiastic, fairly eclectic, very honest, incredibly fortunate, extremely royal, a little shy, easily pleased*" / "*I still get **wildly enthusiastic** about little things...I play with leaves. I skip down the street and run against the wind*";

3) экспрессивные глаголы *to enjoy, to love, to adore*, указывающие на предпочтение, например: "*I adore shopping, but then what woman doesn't?*".

Морфологические средства, используемые для выражения лаудации в персональных объявлениях на сайте знакомств, включают использование таких приемов:

1) превосходная степень сравнения имен прилагательных, например: "*I think the most important qualities that a man could give me is respect, honesty and loyalty*";

2) настоящее и будущее неопределенное время глаголов – The Present and Future Simple Tenses, например: "*There's nothing I won't do... I think I have a lot to offer and don't ask much in return*". Вероятно такие способы подчеркивают постоянность говорящего с одной стороны и следование обещаниям – с другой;

3) эмфатические конструкции, усиливающие аргументацию, например: "*I do work and I earn decent money...I do indeed enjoy exciting evenings...*".

Синтаксический уровень представлен как простыми распространенными предложениями (например: "*I'm really ardent about Nature and The Animal Kingdom and am a huge advocate of animal rights*"), так и сложными, как правило с инфинитивными оборотами (например: "*I treat people in a way I would like to be treated myself and most around me would say they know exactly where they stand with me*", "*I tend to be quite independant, but thats not to say, i would not accept help if needed*"). Кроме того, к синтаксическим особенностям следует также отнести наличие эллиптических предложений, свидетельствующих, вероятно, о скромности говорящего, например: "*Romantic. Fun, energetic and playful. Gentleman*".

Риторические тропы и фигуры таковы:

1) эпитет, непосредственно характеризующий коммуниканта, например: "*Violent, untrustworthy, difficult individual seeks pleasant lady combining style and own teeth*" (в данном приеме очевидна ирония), "*I am a really easy going person but being honest I can also be difficult sometimes*";

2) ирония, например: "*I ... keep myself fit (mostly, apart from beer)*", "*I'm quite an independent person and try to do most things for myself – unless there is a spider. Then I'm in a real trouble*". Следует отметить, что чувство юмора является неотъемлемой чертой американцев, в связи с чем ее наличие в характере адресанта (о чем свидетельствует данный пример) также рассматривается как положительная оценка;

3) преувеличение, например: "*I can't live without music*";

4) метафора, позволяющая точнее описать себя и свои предпочтения, например: "*I believe laughter is the best medicine and I am always looking for an overdose... Music runs through my veins... I am a big lump of a lad*";

5) литота, например: "*I'm a bit of romantic*". В данном случае автор, возможно, не уверен, является ли качество романтичности положительной чертой, но считает необходимым ее упомянуть;

6) противопоставление, например: "*I can be impractical and impulsive, but I am imaginative and dynamic*". Этот прием «компенсирует» некоторые недостатки говорящего: ведь человек не может быть идеален; тем не менее негативные черты преподносятся в оппозиции с такими качествами, которые приведут к формированию положительного образа;

7) анафора, например: "*I'm not into the whole chocolates & flower thing, or shopping. I'm not a girlie girl..., I am a bright, bubbly person... I am very social... I am an outgoing person...*" Данный прием представляется наиболее эффективным средством аргументации, поскольку повторение обязательно привлечет внимание адресата;

8) сравнение, которое служит более точной характеристике, например: "*I still feel as though I am 25 even though my passport says different*";

9) метонимия, например: "*I am a wise passionate soul with a positive focus and drive*".

Помимо лингвистических способов в ходе анализа было выявлено, что лаудативная стратегия реализуется также и графическими средствами, а именно: капитализацией (например: "*Loving, caring, Honest, sincere and open-minded Man. The Coolest Physics Teacher in an inner city school*") и восклицательными предложениями (например: "*I'm a rock star!... Easy-going-fun-smiling-like to laugh!*"), непосредственно привлекающими внимание к восхваляемым чертам.

Кроме того, данное исследование показало, что говорящий в виртуальной коммуникации может использовать цитату известной личности для того, чтобы выразить похвалу себе, например: "*I'm selfish, impatient and a little insecure. I make mistakes, I am out of control and at times hard to handle. But if you can't handle me at my worst, then you sure as hell don't deserve me at my best*" (Marilyn Monroe)". Вероятно, этот прием служит апелляцией к известной личности, пользующейся авторитетом.

Выводы

Виртуальная коммуникация (в частности, жанр персональных объявлений на сайте знакомств) характеризуется большим количеством лаудативных высказываний. Полученные результаты свидетельствуют о разнообразии языковых средств, которые служат выражению таких похвальных речевых актов. Лексические способы придают речи экспрессивность и эвалюативность. Морфологические приемы способствуют положительной оценке. Графические средства, синтаксические конструкции и риторические тропы и фигуры становятся эмфатическими и образными аргументативными техниками. Направлением дальнейших исследований может быть социолингвистический анализ выявленных лингвистических особенностей.

Литература

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка. М.: Высшая школа, 1986. 464 с.
2. Белова А.Д. Поняття "стиль", "жанр", "дискурс", "текст" у сучасній лінгвістиці // Вісник. Іноземна філологія. Вип. 32–33. 2002. С. 11–14.
3. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958. 462 с.
4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: ЛКИ, 2008. 288 с.
5. Лутовинова О.В. Лингвокультурологические характеристики виртуального дискурса. Волгоград: ВГПУ, 2009. 477 с.
6. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика. Київ: Вища шк., 2006. 311 с.
7. Павлюк Л.С. Риторика, ідеологія, персуазивна комунікація. Львів: ПАІС, 2007. 168 с.
8. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. М.: Рефл – бук, Киев: Ваклер. 2006. 656 с.
9. Щепицына Л.Ю. Стилистико-языковой и жанровый подходы к изучению компьютерно-опосредованной коммуникации // Вестник Челябинского государственного университета. 2009. №5. С. 155–161.
10. Ясенкова О.В. Основи теорії мовної комунікації: навчальний посібник. К.: Академія, 2010. 312 с.

References

1. Arnold I.V. *Leksikologija sovremennogo angliiskogo iazyka* [Lexicology of modern English]. Moscow, 1986. 464 p.
2. Belova A.D. Poniattia "stil", "zhanr", "diskurs", "tekst" u sychasnij lingvistyci [Notions of "style", "genre", "discourse", "text" in modern linguistics]. *Visnyk Inozemna mova* [Foreign language Bulletin], 2002, no. 32–33, pp. 11–14.

3. Galperin I.R. *Ocherki po stiistike angliiskogo iazyka* [Drafts of the English stylistics]. Moscow, 1958. 462 p.
4. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i taktiki russkoi rechi* [Communicative strategies and tactics of the Russian speech]. Moscow, 2008. 288 p.
5. Lutovinova O.V. *Lingvokulturnie kharakteristiki virtualnogo diskursa* [Linguacultural characteristics of virtual discourse]. Volgograd, 2009. 477 p.
6. Matsko L.I. *Rytorika* [Rhetorics]. Kiev, 2006. 311 p.
7. Pavluk L.S. *Rytorika, ideologiya, persuzyvna komunikaciia* [Rhetorics, ideology, persuasive communication]. Lvov, 2007. 168 p.
8. Pocheptsov G.G. *Teoriia kommunikacii* [Theory of communication]. Moscow, 2006. 656 p.
9. Schypitsina L.Iu. Stilistiko-iazykovoii I zhanrovii podkhody k izucheniu komputerno-oposredovannoi kommunikacii [Stylistic, language and genre approaches to study of computer based communication]. *Visnyk Cheliabinskogo Gosudarstvennogo Univeristeta* [Chelyabinsk State University Bulletin], 2009, no. 5, pp. 155–161.
10. Iashenkova O.V. *Osnovy teorii movnoi komunikacii* [Basics of theory of language communication]. Kiev, 2010. 312 p.

Рыжикова М.Д. Лингвистические средства реализации лаудативной стратегии в англоязычном виртуальном дискурсе // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 85–89.

For citation: Ryzhikova M.D. Linguistic means of realisation of laudative strategy in English virtual discourse. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 85–89.

© Скрыпникова М.А., 2018

Скрыпникова Мария Александровна

Аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: gldmarfa@gmail.com

Skrypnikova Maria Aleksandrovna

Post-graduate student, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia)
E-mail: gldmarfa@gmail.com

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ГРУППА «НЕПРОВЕРЕННАЯ ИНФОРМАЦИЯ»: СОСТАВ И СТРУКТУРА

LEXICO-SEMANTIC GROUP "UNVERIFIED INFORMATION": COMPONENTS AND STRUCTURE

Аннотация. В статье реконструируется лексико-семантическая группа имен существительных «Непроверенная информация» в современном русском языке по данным лексикографических источников. Эксплицируются ядро, околоядерная зона ЛСГ, а также микрогруппы, выделенные на основе общих семантических признаков.

Abstract. This article is focused on the phenomenon of unverified information which is described as a lexico-semantic group of nouns in the Russian language. The author analyses the words, their structure and suggests criteria for their classification.

Ключевые слова: лексико-семантическая группа, непроверенная информация, слух, сплетни, семантический признак, микрогруппа

Keywords: lexico-semantic group, unverified information, rumour, semantic feature, micro-group

Введение

В процессе устной и письменной коммуникации происходит постоянный обмен теми или иными сведениями. Среди них особую роль играет информация, достоверность которой неизвестна одному или обоим участникам общения. Такого рода информация носит универсально-специфический характер, т.к. обнаруживаясь в любой лингвокультуре в любую эпоху, она в то же время отличается рядом уникальных характеристик, проявляется в разных коммуникативных ситуациях, получает неоднозначную оценку со стороны говорящих. Общение, содержанием которого являются непроверенные, неподтвержденные сведения, выступает в качестве объекта исследования целого ряда дисциплин: истории, социальной психологии, социологии, лингвистики, фольклористики, литературоведения и др. К настоящему времени как в зарубежной, так и в отечественной науке имеется значительное количество работ на данную тему, где непроверенная информация (далее – НИ) рассматривается в различных аспектах (перечень работ и история развития подходов к изучению НИ см. в: [3], [1]).

В данной статье феномен НИ проанализирован с лингвистической точки зрения и представлен как лексико-семантическая группа (далее – ЛСГ) имен существительных, объединенных общей семой 'непроверенная информация'. Материалом исследования послужили данные современных лексикографических источников (прежде всего, толковых, синонимических и идеографических словарей), проиллюстриро-

ванные примерами из русской художественной литературы XIX – XXI вв., взятыми из Национального корпуса русского языка (далее – НКРЯ).

Основная часть

Состав ЛСГ. В ходе анализа лексикографического материала было отобрано 20 лексем с общей семьей ‘непроверенная информация’. Каждую лексему из ЛСГ можно охарактеризовать по определенным параметрам и эксплицировать на их основе следующие важные для портретирования данной ЛСГ семантические признаки:

- 1) достоверность обсуждаемой информации;
- 2) наличие/отсутствие источника информации;
- 3) готовность говорящего взять на себя ответственность за достоверность сообщаемых сведений;
- 4) необходимость подтверждения достоверности информации;
- 5) актуальность информации для участников коммуникации;
- 6) масштаб обсуждения информации;
- 7) характер обсуждения (открытый/тайный);
- 8) объект обсуждения;
- 9) оценка объекта обсуждения;
- 10) интенциональность.

Например, в лексеме *слух* можно выделить следующие семы: ‘непроверенная информация’, ‘отсутствие источника сведений’, ‘отсутствие ответственности за достоверность сведений’, ‘необходимость в подтверждении или опровержении информации’, ‘актуальный характер информации’ и т.д.

Однако своеобразие исследуемой ЛСГ заключается в том, что многие номинации, имея абстрактное значение, могут отличаться от словарной дефиниции в зависимости от контекстуального окружения набором различных (часто противоположных) характеристик. Слух может быть как достоверным, так и недостоверным, может характеризовать объект как с положительной, так и с отрицательной стороны, обсуждение слухов может носить открытый или тайный характер. Следовательно, однозначно разделить элементы ЛСГ на микрогруппы по вышеуказанным признакам не всегда представляется возможным. Однако внутри ЛСГ можно выделить микрогруппы на основе одной или нескольких сем, доминирующих в семантической структуре тех или иных лексем. Таким образом, в составе ЛСГ «Непроверенная информация» можно выделить ядро, ближнюю периферию и 6 микрогрупп (их характеристика представлена ниже).

Ядро и ближняя периферия. Ядерной лексемой ЛСГ «Непроверенная информация» следует считать *слух/слухи*, т.к. это семантически наиболее объемное, стилистически нейтральное и наиболее употребительное обозначение понятия ‘непроверенная информация’. Дефиниции в толковых и идеографических словарях сообщают следующее: ‘молва, известие о ком-чем-н., обычно еще ничем *не подтвержденное*’ [СОШ; здесь и далее выделено мною – М.С.], ‘*непроверенное, неподтвержденное* известие, сообщение о ком-чем-н. [РССШ], ‘случайное и *непроверенное* сообщение, касающееся многих, для многих интересное или любопытное’ [РИСШ]. Синонимический ряд, в который входит *слух*, представлен следующими лексемами: *молва, говор, слава, слух, толки, кривотолки; общественное мнение* [СА]; *весть, молва, слухок*, с общей характеристикой ‘сведения, известия, достоверность которых не установлена’ [СЕ]; в [СС] *слух* входит одновременно в два ряда, выступая в качестве члена синонимических рядов с опорными словами [6, с. 117] *известие* («сообщение, сведения, извещение, новость, *слух*, *весть*») и *молва* (*слух(-и)*, толки; слава, разговоры, слухок, говор, стоустая молва). Данный ряд следует дополнить лексемой

сплетня, т.к. она обозначает разновидность слуха, сообщающего ‘неточные или заведомо неверные, нарочито измышленные сведения’ [МАС]. Таким образом, ближняя периферия ЛСГ «Непроверенная информация» представлена такими лексемами, как *весть, слушок, молва, слава, сплетня*.

Следует заметить, что некоторые лексемы данной ЛСГ, будучи семантическими синонимами, в ряде контекстов взаимозаменяемы (*пошли слухи / толки / разговоры / сплетни о ком-чем-л. или пошла молва / слава / пошел говор о чем-ком-л.*). В научных, в частности, филологических исследованиях ученые, рассматривая феномен непроверенной информации в том или ином ракурсе, как правило, оперируют словами *слухи, сплетни* и *молва*. И хотя имеются исследования, в которых анализируются различия между вышеуказанными лексемами [2], [5], [3], [НОСС], [СЕ], в большинстве научных работ они употребляются как равнозначные, обозначающие одно и то же коммуникативное явление. Тем не менее необходимо разграничить данные понятия.

В лексикографических источниках лексема ‘*весть*’ 2 (чаще мн. *вести*) определяется через такие слова, как ‘*молва, сплетни*’ [МАС]; в значении ‘*непроверенная информация*’ употребляется реже, чем *слухи*, ‘обычно по отношению к слухам, идущим издалека, со стороны’ [СЕ]: «*Вести с фронта: солдаты не хотят воевать, братаются с немцами*» [И. Грекова. Фазан]. В сравнении со слухами, «*вести по умолчанию достоверны; ложность сообщаемой информации можно выразить только эксплицитно*» [НОСС]. (Ср.: *Это всего лишь слухи!* <ложные вести> при невозможности *Это всего лишь вести!*). Номинация *вести* может указывать, во-первых, на нежелательность распространения какой-либо информации в силу ее негативного, бессодержательного или слишком приватного характера и, во-вторых, на поверхностность и неточность сведений, требующих уточнения. «*Первая моя соседка, госпожа Непоседова, больна припадком ездить из дома в дом беспрестанно; переносить вести, сорить друзей, супругов и всех, кого случится*» [Н.И. Новиков. Живописец].

‘*Слушок*’ (реже ‘*слушки*’) семантически близок к слову *слух* и означает ‘*непроверенные и малораспространенные сведения*’ [СЕ], правда, в отличие от слуха, *слушок* «*всегда имеет отрицательную коннотацию и выражает отрицательное отношение говорящего к факту наличия слуха*» [СЕ]. «*Таяли конские косяки, гулявшие на станционном отводе. И вот тут-то прополз по проулкам и улицам **черный слушок***» [М.А. Шолохов. Тихий Дон].

‘*Молва*’ – ‘*передаваемое многими от одних к другим важное, интересное или любопытное известие, часто неточное или неверное, быстро распространяемое в народе*’ [РССШ]; ‘*предполагаемые, недостоверные, приблизительные сведения, распространяемые в широком кругу людей*’ [БСС]. Молва «*воспринимается как своеобразный «глас народа», как сформировавшееся справедливое общественное мнение о чем-то и, следовательно, не подлежит проверке, а также не предполагает источника*» [НОСС] (т.к. «*так думают все*»). «*Молва считала его бескорыстным, и, по-видимому, он оправдывал это мнение; но, к сожалению, из долговременной административной практики он вынес какое-то глубоко безнадежное убеждение о России*» [М.Е. Салтыков-Щедрин. Господа ташкентцы. Картины нравов].

‘*Слава*’ – ‘*слухи, молва*’ [РССШ], ‘*слухи, толки, молва*’ [РСЯ]. Данная лексема, будучи наиболее близким синонимом к слову *молва*, означает ‘*устоявшуюся общую оценку человека или организации со стороны какой-л. группы лиц*’, «*предполагает многократное обсуждение объекта, подтверждение сложившейся оценки все новыми фактами*» [НОСС], при этом оценка бывает чаще отрицательной, чем положитель-

ной¹: «Потаскун, бабник, по жалмеркам бегаёт, – козырял отец последним доводом, – слава на весь хутор легла» [М.А. Шолохов. Тихий Дон]. «О тебе другая молва и слава: ты добрый да умный» [С.П. Залыгин. Комиссия].

‘Сплетня’ – ‘слух о ком-чем-н., основанный на неточных или заведомо ложных сведениях’ [РССШ]. Подобная информация «имеет сюжетную организацию, представляет собой некоторый рассказ о событии, часто обрастающий новыми подробностями и видоизменяющийся в процессе распространения» [НОСС]. В отличие от выше описанных синонимов, «сплетня может содержать целиком выдуманную информацию» и обычно воспринимается «как не соответствующий истине и даже заведомо лживый рассказ» [НОСС]. Понятия *слухи* и *сплетни*, имея ряд отличительных признаков, нередко воспринимаются говорящими как полные синонимы, что подтверждается частотностью употребления данных слов в качестве однородных членов предложения. «Лучше уж в это дело никого посторонних не мешать. Пойдут слухи, сплетни... Мы все достаточно хорошо знаем наш город» [А.И. Куприн. Гранатовый браслет]. «Нет у вас никаких доказательств! *Слухи, сплетни*. Рассказы не заслуживающих доверия людей, да и то по большей части с чужих слов...» [Б. Хазанов. Хроника о Картафиле]. «Нелепые *слухи и сплетни* гуляли на его счет в столице» [С.Т. Григорьев. Александр Суворов].

Семантические микрогруппы. Семантическая неоднородность слов, входящих в ближнюю периферию, позволяет включить их в разные микрогруппы, объединяемые и репрезентируемые опорным словом.

Микрогруппа 1 «Весть». Так, лексемы *слух*, *весть*, *слушок*, *молва* означают *актуальное или интересное непроверенное известие о ком-чем-либо, циркулирующее в большом или малом кругу лиц, не имеющее источника и требующее подтверждения*.

Микрогруппа 2 «Молва». *Молва* и *слава* передают *сложившееся в широком кругу мнение о ком-чем-либо, основанное на многократном обсуждении отрывочных и неточных сведений*.

Микрогруппа 3 «Сплетня». Лексема *сплетня* (+ просторечный и устаревший вариант *сплетка*) образует центр минигруппы, объединяющей такие лексемы, как *пересуды*, *перетолки*, *злословие*, *кривотолки*, которые указывают на *особый, недоброжелательный характер обсуждения сведений, часто намеренно искаженных, связанных с определенным человеком или группой людей*.

‘Пересуды’ – ‘досужие обсуждения, сплетни’ [РССШ], ‘обсуждение, чаще недоброжелательное, во всех мелочах чего-л. поведения, поступков и т.п.’ [ССРЯ]; ‘недоброжелательное обсуждение чьего-л. поведения, поступков и т.п.; толки, сплетни; разговоры, толки, сплетки’ [БТС]. «Деланное оживление Натальи потухло искрой на ветру. Бабы перекинулись в разговоре на последние *сплетни*, на *пересуды*» [М.А. Шолохов. Тихий Дон]. Синонимы данной лексемы: *сплетни*, *толки*, *разговоры*, *разнотолки*, *злословие* [БСС].

‘Перетолки’ – ‘сплетни, разговоры с произвольным истолкованием фактов, чужих слов’ [СУ]. «Человек вы семейный, уважаемый, а тут суд этот, *разговоры*, *перетолки*, арест...» [А.П. Чехов. Из огня да в полымя]. *Пересуды*, *толки*, *злословие*, *шушуканье*, *звон*, *трезвон* объединены значением ‘*обсуждение* каких-л. событий, чьих-л. действий, поступков, разговоры о ком-чем-л., основанные на неверных сведениях, домыслах и т.п.’ [СЕ].

¹ В XIX веке слово *слава* имело узкую отрицательную оценочную коннотацию. «Ах, дурачок, дурачок! – Продолжала Арина Петровна все ласковее и ласковее, – хоть бы ты подумал, какая через тебя про мать *слава* пойдет! – Скажут, что и не кормила-то, и не одевала-то» (М.Е. Салтыков-Щедрин. Господа Головлевы) [НОСС].

‘Кривотолки’ – это опорное слово синонимического ряда: *извращение, искажение, подтасовывание, подтасовка, коверканье, передергивание, переименование, кривотолки, передержка* [СС], означающее ‘неправильные, неосновательные или вздорные суждения’ [МАС].

‘Злословие’ означает ‘выражение осуждения, недоброжелательности, злобы в разговоре с кем-то’, ‘пересуды, сплетни, злоязычие, злоречье’ [БСС] и является ближайшим синонимом слова *сплетня* по данным некоторых словарей [БСС], [СС], [СБ]: *сплетничать – злословить*.

Микрогруппа 4 «Толки». Отдельную микрогруппу образуют такие синонимы слов *слухи, сплетни, молва*, как *разговоры, толки, разнотолки, говор*, объединенные значением *досужее обсуждение, неподтвержденных сведений о ком-, чем-либо, вызывающих волнение или любопытство у многих и требующих подтверждения*. От слов *пересуды, перетолки, злословие, кривотолки* их отличает то, что обмен сведениями в подобных коммуникативных ситуациях может носить, в отличие от сплетен и злословия, как доброжелательный, так и недоброжелательный характер и может касаться не только какой-то личности, но и каких-либо актуальных событий. Следует отметить, что на основе словарных дефиниций дифференцировать рассматриваемые слова зачастую практически невозможно: в синонимических словарях [БСС], [СЕ] многие из них указываются как полные синонимы. ‘Разговор’ (чаще мн. *разговоры*) – ‘толки, пересуды’ [РССШ], ‘толки, досужие обсуждения слухов, сплетен, молвы или того, что случилось или волнует’ [РИСШ]. ‘Толки’ – ‘разговоры, слухи, пересуды’ [РССШ]; ‘разговоры о ком-чем-л., основанные на неверных, неточных сведениях’ [СА]. ‘Разнотолки’ – ‘различные толки, пересуды’ [РССШ]; ‘сплетни, пересуды, разговоры’ [БТС]. ‘Говор’ – это ‘молва, слухи, толки’ [МАС]; ‘то же, что и толки, употребляется в обиходно-бытовой речи’ [СЕ]. В текстах художественной литературы данные лексемы также демонстрируют тесную семантическую близость. «Словом, разговоров, слухов, *сплетен* и *пересудов* оказалось достаточно, тем более что их всячески раздувала жена Кусиела» [А.Н. Рыбаков. Тяжелый песок].

Обсуждение непроверенных сведений может отличаться разной степенью интенсивности, а также открытым или тайным характером разговора. На основе данных признаков конституируются две микрогруппы: *тайный обмен частными сведениями в небольшом кругу* и *открытое повсеместное обсуждение известий о ком-чем-либо*.

Микрогруппа 5 «Тайное обсуждение слухов». В первую группу входят *шепот* и близкие к нему лексемы *шептанье, шепоток* – ‘молва, слух, передаваемые по секрету, негласно’ [МАС]. «Смех, тихий смешок, хихиканье да *шептанье* девиц Рутиловых звучали в ушах Передонова, разрастаясь порою до пределов необычайных, – точно прямо в уши ему смеялись лукавые девы, чтобы расшепить и погубить его» [Ф.К. Сологуб. Мелкий бес]. ‘*Шушуканье*’ – ‘разговор шепотом, обмен тайнами, секретами’ [МАС]. «Она плакала от обиды и непонимания. Спиной чувствовала взгляды и слышала *шушуканье*. Кто-то из ребят свистнул ей вслед» [М. Трауб. Нам выходить на следующей].

Микрогруппа 6 «Открытое обсуждение слухов». Во вторую группу следует включить такие лексемы, как *звон* – ‘о сплетнях, пересудах, толках’ [БТС]; ‘сплетни, толки’ [МАС]; *трезвон* – ‘пересуды, толки, сплетни’ [БТС]; *шум* – ‘оживленное обсуждение, вызванное повышенным интересом к кому-, чему-л.’ [БТС]; *шумиха* – ‘искусственно раздуваемые толки, оживление по поводу чего-л., обычно не заслуживающего большого внимания’ [МАС].

Лексемы *шум, шумиха*, в отличие от *шушуканья, шепота* и *шептанья*, часто обозначают не только устный разговор, но и ‘оживленные разговоры, споры о ком-

чем-л.; выступления в средствах массовой информации с целью привлечения к чему-л. общественного внимания, обычно о том, что чаще всего этого не заслуживает» [БТС]. «*Шумиха* в газетах о роли малых ГЭС в сельском хозяйстве оказалась обычным блефом» [Д.И. Саврасов. Из тумана далекого прошлого]. «Вокруг моей персоны была такая *шумиха*, которую можно сравнить с описанной в рассказе Марка Твена» [А. Тарасов. Миллионер].

Выводы

Проанализированные лексикографические данные и примеры употребления исследуемых слов позволили реконструировать ЛСГ «Непроверенная информация» следующим образом: ядро (слух), околядерную зону (весть, слухок, молва, слава, сплетня), а также микрогруппы («Весть», «Молва», «Сплетня», «Толки», «Открытое обсуждение слухов», «Тайное обсуждение слухов»). Необходимо подчеркнуть условный характер выделенных микрогрупп: их лексический состав требует дальнейшего осмысления и интерпретации, а также более глубокой проверки контекстуальным анализом словоупотреблений в текстах XIX – XXI вв.

Список лексикографических источников и принятые сокращения

1. БТС – Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова. СПб., 2000. 1536 с.
2. БСС – Большой толковый словарь русских существительных: свыше 15000 имен существительных. Идеографическое описание. Синонимы. Антонимы / под общ. ред. проф. Л.Г. Бабенко. М., 2005. 862 с.
3. МАС – Малый академический словарь. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1999.
4. НОСС – Новый объяснительный словарь синонимов русского языка / под общ. ред. Ю.Д. Апресяна. М., 2003. 1487 с.
5. СА – Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. М., 1999. 466 с.
6. СБ – Баранов О. С. Идеографический словарь русского языка. М., 2007. 1256 с.
7. СЕ – Словарь синонимов русского языка / под ред. А.П. Евгеньевой. Л., 1970 с.
8. СС – Александрова З. Е. Словарь синонимов русского языка. М., 2001. 568 с.
9. СОШ – Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1997. 939 с.
10. СУ – Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940. Т. 3. 1939.
11. РССШ – Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. М., 2003. Т. 3. 720 с.
12. РИСШ – Русский идеографический словарь: мир человека и человек в окружающем мире / отв. ред. Н.Ю. Шведова. М., 2011. 1032 с.

Литература

1. Горбатов Д.С. Психология слухов и сплетен. СПб., 2012. 233 с.
2. Крейдлин Г.Е., Самохин М.В. Слухи, сплетни, молва – гармония и беспорядок // Логический анализ языка. Космос и хаос: концептуальные поля порядка и беспорядка. М., 2003. С. 118–157.
3. Осетрова Е. В. Неавторизованная информация в современной коммуникативной среде: речеведческий аспект: дис. ... д-ра филол. наук. Красноярск, 2010. 413 с.
4. Панченко Н. Н. Газетная «утка» как речевой жанр // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. №7. С. 39–44.

5. Рабенко Т. Г. Сплетня: юмористический профиль жанра (на материале рассказа А. Аверченко «сплетня») // Известия Саратовского университета. Сер.: Филология. Журналистика. 2013. Т. 13. №3.

6. Русский язык и культура речи. СПб.: САГА; М.: ФОРУМ, 2004. 368 с.

References

1. Gorbatov D.S. *Psikhologiya slukhov i spleten* [The psychology of rumours and gossip]. St Petersburg, 2012. 233 p.

2. Kreidlin G.E., Samokhin M.V. Slukhi, spletni, molva – garmonia i besporiadok [Rumours, gossip, talk – harmony and chaos]. *Logicheskii analiz iazyka. Kosmos i khaos: kontseptual'nye polia poriadka i besporiadka* [The logical analysis of the language. Cosmos and chaos. The conceptual fields of order and disorder]. Moscow, 2003, pp. 118–157.

3. Osetrova E.V. *Neavtorizovannaia informatsiia v sovremennoi kommunikativnoi srede: rechevedcheskii aspekt* [Unverified information in modern communicative environment: communicative aspect]. Krasnojarsk, 2010. 413 p.

4. Panchenko N.N. Gazetnaia "utka" kak rechevoi zhanr [Canard as a speech genre]. *Izvestiia Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University], 2009, no. 7, pp. 39–44.

5. Rabenko T.G. Spletnia: iumoristicheskii profil' zhanra (na materiale rasskaza A. Averchenko "spletnia") [Gossip: humorous aspect of the genre (based on the story "Gossip" by A. Averchenko)]. *Izvestiia Saratovskogo universiteta* [Bulletin of the Saratov University], 2013, vol. 13, no. 3.

6. *Russkii iazyk i kul'tura rechi* [The Russian language and speech culture]. St Petersburg; Moscow, 2004. 368 p.

Примечание: работа выполнена под руководством доктора филологических наук, профессора В.А. Ефремова.

Скрыпникова М.А. Лексико-семантическая группа «Непроверенная информация»: состав и структура // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 90–96.

For citation: Skrypnikova M.A. Lexico-semantic group "Unverified information": components and structure. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 90–96.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-14
УДК 821.221.18

© Хетагурова Д.К., 2018

Хетагурова Дзерасса Казбековна

Кандидат филологических наук, научный сотрудник, Владикавказский научный центр Российской академии наук (Владикавказ, Россия)
E-mail: dze-khe@yandex.ru

Khetagurova Dzerassa Kazbekovna

PhD in Philology Sciences, Researcher, Vladikavkaz scientific center of the Russian Academy of Sciences (Vladikavkaz, Russia)
E-mail: dze-khe@yandex.ru

ЛЮБОВЬ КАК БУНТ: СТОЛКНОВЕНИЕ ПАТРИАРХАЛЬНОГО И СОВРЕМЕННОГО В ПЬЕСЕ А.И. ТОКАЕВА «БЕЛЫЕ ВОРОНЫ»

LOVE AS A REBELLION: THE CLASH OF PATRIARCHAL AND MODERN IN THE PLAY BY A.I. TOKAEV "THE WHITE CROWS"

Аннотация. Статья посвящена исследованию творчества осетинского поэта-символиста начала XX века – Алихана Инусовича Токаева (1893–1920), в частности, анализируется пьеса «Белые вороны», в которой уникальным образом соединились идеи реализма и символизма. В работе освещаются проблемы традиционной патриархальной семьи, определяется взгляд Токаева на вопросы семейных и личностных отношений в осетинском обществе начала XX века. В результате анализа выявлена и обоснована причина трагедии любви главных героев: необходимость перемен как внутри патриархальной семьи, которая себя изжила, так и в обществе в целом. Автор впервые в осетинском литературоведении трактует символическое звучание концовки пьесы и обосновывает введение некоторых спорных образов.

Abstract. The article is focused on the study of the work of Alikhan Tokaev (1898–1920), Ossetian symbolist poet and playwright of the beginning of the XX century; in particular the play “White Crows”, which uniquely combines realistic and symbolist ideas, is analyzed. The author analyzes the traditional patriarchal family, determines Tokaev’s views on the problems of family and personal relations in the Ossetian society of the early XX century. As a result, the cause of the tragedy of the main characters is specified: it lies in the necessity of changes in a patriarchal family (which is already obsolete) and in the society in general. For the first time in the Ossetian literary criticism, the author interprets symbolic features of the play's ending and explains the inclusion of certain characters.

Ключевые слова: драматургия, театр, трагедия, символизм, реализм, конфликт, патриархальная семья, обычаи, традиции, права женщин

Keywords: dramaturgy, theatre, tragedy, symbolism, realism, conflict, patriarchal family, customs, traditions, women's rights

Введение

Алихан Инусович Токаев (1893–1920) – известный осетинский поэт-символист, новатор осетинского стихосложения, незаурядный драматург, публицист и художник, внесший большой вклад в развитие осетинской литературы.

Пьеса «Белые вороны» («Урс сынттытæ») была написана А.И. Токаевым во время учебы в Баку в 1914 году; в этом же году, 25 февраля, поставлена на сцене Бакинско-го любительского театра. В своем произведении автор уникальным образом соединил традиции различных литературных направлений (реализм, символизм) и, сделав любовь главных героев рупором прогрессивных идей, осветил злободневные темы

осетинской действительности рубежа веков: борьбу за права женщин, отказ от разорительных обычаев – пережитков патриархального прошлого, необходимость реформы осетинского традиционного общества.

Огромное влияние на развитие осетинского театра оказали традиции русской литературы и революционно-демократические мысли, популярные в Осетии рубежа XIX – начала XX вв. Родоначальник осетинской литературы К.Л. Хетагуров призывал к необходимости социальных, общественных и культурных перемен в своем художественном и публицистическом творчестве, поскольку «все еще сильны в Осетии пережитки патриархально-родового, феодально-крепостного уклада» [5, с. 116]. Его традиции в драматургии продолжили А.И. Токаев, Б. Гурджибеков, Е. Бритаев, Р. Кочисова, Д. Короев.

Основная часть

Сюжет пьесы А. Токаева довольно традиционный как для осетинской литературы, так и для мировой: это любовь двух молодых людей из разных социальных кругов. Именно любовь – тот самый «немеркнущий идеал, который объединяет всех осетинских писателей от истоков литературы до рубежа XIX и XX веков» [6, с. 40], приобретает в пьесе Токаева особое звучание. Любовь Цора и Милуан становится предвестником нового времени, в котором люди могут иметь право свободного выбора и равные возможности. Необходимость социальных преобразований в осетинском обществе – одна из главных проблем, к решению которой призывало искусство: «трудно было найти драматурга, который бы не задумывался о вопросах общественного переустройства народной жизни» [4, с. 126].

Любовь молодых людей должна пройти множество преград. И в первую очередь – преодолеть проблему социального неравенства, поскольку Калау, отец главной героини Милуан – один из зажиточных людей села, а Цора, ее возлюбленный, – бедняк. В то же время единственный критерий для Калау в подборе жениха для дочери – это полная и единовременная выплата калыма. Цора – человек честный, работающий, образованный (он один из немногих в селе, кто умеет читать), но для Калау никакие характеристики не важны, кроме социального положения и денег. Любовь Цора и Милуан – не секрет для сельчан, молодые люди давно просватаны, однако проблема сбора калыма стоит на пути любящих, ведь Калау уже обозначил «цену» за свою дочь – тысяча рублей.

Отец Милуан – один из центральных персонажей, антагонист, человек властный, с тяжелым характером, сформированным под воздействием как патриархальных обычаев (поддержание калыма, соблюдение социальных иерархий, принижение прав женщин), так и новых капиталистических отношений (жажда обогащения и получение прибыли). Образ Калау развивающийся, автор на его примере показывает разрушение семьи и отдельной личности из-за маниакального стремления к накоплению капитала, поскольку в начале пьесы Калау – уверенный в себе тиран, а в конце – сумасшедший старик с единственной страстью: пересчитывание купюр и монет. Калау можно сравнить с мировым образом скряги в зарубежной литературе Гобсеком из одноименной повести О. де Бальзака.

Примечательно название пьесы А. Токаева. «Белые вороны» – это не двое любящих, как логично было бы предположить, а как раз наоборот – жители села во главе с Калау, стоящие на страже устаревших обычаев. Символика названия объясняется в реплике Цора, произнесенной в сердцах вслед удаляющимся сельчанам, после проведения поминок: «Бафсæстытут та? Сынтытæ! Урс сынтытæ!» [8, с. 209] / «Ну, наелись вдоволь опять? Вороны! Белые вороны!» (здесь и далее цитаты из пьесы приводятся в переводе автора статьи – Д.Х.).

Двое любящих противостоят патриархальному обществу во главе с Калау. Любовь Цора и Милуан – это и свет, который согревает их, манит к счастливому будущему, и огромная сила, ломающая социальные преграды во имя совместной судьбы, которую они сами для себя выбрали.

В образах влюбленных особый интерес представляет Милуан – дочь властного отца-тирана, она не мягка и безвольна, но равна ему по крепости характера. Девушка не побоялась открыто выступить против воли отца на защиту своей любви – нонсенс для патриархального мира. Милуан, воспитанная в традиционной семье, выходит за ее рамки, совершая осознанный выбор, следуя за своей любовью, ломая границы. Милуан четко знает, чего она хочет и первая заявляет о возможности побега в разговоре с Цора: «Мән мæ фыд ссæдз уæйы куы акаæна, уæддæр уый никад уызæн. Дзырд дын дæттын ууыл. Æз мæхи амардзынæн, уæддæр уый никад уыздæнис. <...> махæн нахи цы фæнда, уый уæддæр бакæндзыстæм. <...> æмæ искуы хъæды дæр цæрдзыстæм» [8, с. 200] / «Меня мой отец даже если двадцать раз продаст, все равно этому не бывать. Слово тебе даю. Я себя убью, никогда этому не бывать <...> мы что захотели – то и совершим все равно <...> и даже где-нибудь в лесу будем жить». Она не идет на компромисс, поскольку для нее приемлемы только два варианта: либо жизнь с любимым, либо смерть. Воспитанная в семье Калау, она не сломалась под давлением отца, не подчинилась его воле и не попала под влияние страсти к деньгам и наживе, в отличие от матери, перенявшей все взгляды и ценности мужа, ставшей его тенью. Не деньги важны для Милуан, а только лишь любовь. Ради нее она вступает в открытый конфликт с отцом, решается на побег с любимым; каждый ее шаг продиктован собственной волей.

Примечательно в этом плане и то, что в паре с Цора она является силовым центром. Милуан – это мозг, а Цора – сердце. В характерах влюбленных смещаются традиционные представления о гендерных ролях: идейный центр, человек решений и действия – Милуан; сострадательный, переживающий, эмоциональный – Цора. Решения Милуан бескомпромисснее, чем у ее возлюбленного. Цора в меньшей степени человек действия, а больше человек ума, он гораздо мягче по характеру, чем Милуан, что, однако, не говорит о его слабости: ведь он решается на похищение невесты, на защиту возлюбленной, смело сражается с преследователями. Уже совершив побег, не Милуан, а Цора переживает о судьбе своей матери и малолетнего брата, тревожится о их будущем, что говорит и о чутком, добром сердце Цора, и о том, что в его семье царит любовь, в отличие от семьи Милуан, где страсть к деньгам поглотила все чувства («<...> мæ фыд æхцайы тыххæй цыдæриддæр бакæндзæн» [8, с. 200] / «мой отец ради денег что угодно сделает»). Потому девушка и не сомневается в своем поступке и не тоскует о покинутых родных.

Если бы не обстоятельство, от него не зависящие, Цора никогда не пошел бы на открытый конфликт с сельчанами. Однако именно в его монологах говорится о неверном устройстве общества и разрушающей жажде денег: «Æй-джиди, уыцы æхцатыл арт бандзар, <...> Æз сæ басудзин. Басудзин сæ, хъæмпын арт скаенин æмæ уым» [8, с. 196] / « Ох-хо-хо, сжечь бы эти деньги <...> Я бы их сжег. Сжег бы их, собрал бы хворост и в огне сжег». Но это скорее мысли вслух, обозначение проблем, пока еще не призыв к конкретным действиям. Для Цора, как и для Милуан, любовь – та путеводная звезда, та ценность, ради которой он готов пойти против мнения общества и запрета старших. Для Цора гораздо сложнее совершить побег, чем для Милуан. Украд невесту и спрятавшись в пещере, он принимает на себя тяжкое бремя ответственности, соглашаясь жить изгоем и бунтарем.

В образе Цора соединились гуманистические идеи эпохи возрождения, не случайно его можно сравнить с образом Гамлета из одноименной трагедии

В. Шекспира, с его рассуждениями, сомнениями, осмыслениями и осознанием. Так, известный монолог Гамлета «Быть или не быть...» перекликается в некоторой степени с «мстить или не мстить» в случае с Цора. Его душу терзает необходимость кровной мести – тяжелый пережиток патриархального прошлого. А.И. Токаев оригинально показывает эту разрушительную и абсурдную обязанность (кровь за кровь) в монологе Цора, отец которого был убит в пьяной драке после свадебного пира. Долг требует кровной мести, но сын не может ее совершить, поскольку точно не знает, кто убийца. Во втором действии Цора, размышляя в одиночестве, подстегиваемый горестными мыслями, несколько раз вскакивает и выбегает из дома с намерением отомстить, но тут же возвращается, застигнутый сомнениями: «Маэ фыды мын Хъабаны-фырт амардта. <...> Аз ын йæ гъæнгтæ рауадзынæн, <...> Йарæппын, гъеныр æй кæд Хъабаны-фырт нæ амардта, уæд та? <...> Уый Сауийы-фырт уыдис, ацы фыдабæттæ мын иууылдар уый уынын кæны. Аз ын йæ сæр куыннæ ралыг кæнон. <...> Йа, хуыцау, бахатыр кæн. Цæй æнæзонд дæн! Кæд Сауийы-фырт нæ уыдис, уæд та, куыд æй амарон? Кæд Хъабаны-фырт уыдис, уæд та? <...> Бынтондæр куы сæрра дæн» [8, с. 196–197] / «Моего отцы сын Кабана убил <...> Я ему кишки выпущу, <...> Черт побери, а если его не сын Кабана убил, что тогда? <...> Это был сын Сауа, эти страдания все из-за него. И как же ему голову не отрезать за это <...> О боже, прости меня. Какой я глупый! А если это не сын Сауа, то как мне его убить? А если это сын Кабана, что тогда? <...> Совсем я с ума сошел». Токаев в этих словах передал абсурдный комизм ситуации – необходимость мести и невозможность ее осуществления.

Чувствительность, мягкость в характере Цора показана уже в первом действии, когда пытаясь накопить на калым, Цора собирается уехать на заработки, а Милуан отговаривает его, аргументируя только тем, что будет тосковать по нему. Не будучи в силах расстаться с любимой, Цора идет на поводу сердца, забыв о голосе разума. Ведь для сбора необходимой суммы на калым у бедняка могут уйти многие годы, которых у них с Милуан нет, ибо Калау не готов ждать: как только кто-либо выплатит необходимую сумму, судьба дочери для него моментально решится. Так и получается – он соглашается на брак Милуан и Казуата только потому, что его отец зажиточный человек, у которого есть тысяча рублей и прекрасная лошадь (которую вытребовал Кабыла, брат Милуан, за сестру).

Мнение девушки никого не интересует; ранее Калау говорит о том, что отдаст свою дочь кому угодно, лишь бы тысяча рублей была уплачена: «Мин чи æрбахæсса, уымæн – чызг æмæ йын мæнæ – хæстаг» [8, с. 194] / «Тысячу кто принесет, тому – дочь. Тогда и родственниками станем». Отца невесты не волнует даже то, что жених – умственно неполноценный, поскольку для Калау важны только деньги, достоин жизни и ее благ только человек с достатком, который всегда на коне. В его понимании хуже ничего нет никого. Поэтому судьба дочери решилась для него очень быстро. Однако главная героиня – человек решительный и смелый, несмотря на то, что ее вырастили по традиционным обычаям. Она хочет для себя той судьбы, которую сама выбрала. Когда Милуан слышит договор отца и сватов, она решительно заходит в помещение, где находятся разговаривающие, и категорично заявляет о своем нежелании выходить замуж, что приводит к скандалу. Подобное поведение недопустимо для осетинской девушки, поскольку «невестки обычно соблюдали уайсадын, обычай не говорить вслух при взрослых мужчинах, в особенности при свекре и старших деверях» [7, с. 60], а будущий свекор Милуан находится в помещении с родственниками и односельчанами. За этот неподобающий поступок ругает Милуан и мать, Госада: «Ацу тагъд хъæмæ, хуыдинагъæнæг! Йæ хицауы раз æрбалæууыдис!» [8, с. 216] / «Иди скорее в дом, позорница! Перед свекром как

предстать решилась!». Этот момент неповиновения – решающий в пьесе, начало последующей трагедии, так как столкнулись два сильных характера отца и дочери, что не могло не привести к конфликту.

Возлюбленные решают убежать и жить вместе, а разъяренный отец организует за беглецами погоню, которая приводит к их трагической гибели. Показательна смерть Милуан и Цора, которые не были убиты преследователями. Как люди сильные, освободившиеся от гнета устаревших обычаев и власти денег, они сами выбирают свою смерть и сами лишают себя жизни. Нежелание сдаваться и нести несправедливое наказание – даже в смерти Милуан и Цора едины против мира «белых ворон». Милуан бросается со скалы, а Цора, вырвавшись из рук преследователей, умирает над телом возлюбленной со словами: «Цәй, рухсаг у, нә таригьәдәй бәстә нырризәд» [8, с. 229] / «Ну, покойся с миром, и пусть земля содрогнется, сочувствуя нам».

Если у Шекспира смерть Ромео и Джульетты привела к примирению враждующих семей, то в пьесе Токаева смерть возлюбленных пока еще не изменила отношение к патриархальному укладу. Автор обращается к зрителям, предоставляя им право задуматься о причинах, приведших к смерти главных героев: после гибели Цора и Милуан, он затрагивает проблему возмездия за содеянное. Главный виновник трагедии – отец Милуан, на нем сконцентрировалось внимание автора, которого интересует вопрос: как отразится на Калау эта трагедия, заставит ли задуматься о причинах развала его семьи. Будучи символистом, А. Токаев решает ввести особые элементы сценического действия. Калау являются призраки Цора и Милуан, вызывающие к его совести, что можно трактовать двояко: как признак сумасшествия персонажа или как вмешательство потусторонних сил в мир реальный. Возмездие и справедливость восторжествуют в пьесе, но непривычным образом – при помощи призраков, подобно приему “Deus ex machina” («Бог из машины»), когда справедливость вершится извне, божественными силами. В финале пьесы, спустя некоторое время после гибели Цора и Милуан, показан дом Калау и его жены. Старик параноидально заиклен на богатстве: единственное, что теперь его волнует – это пересчитывание денег, этому он и посвящает все свое время. Загорается дом; пытаясь спасти деньги, Калау бежит к одному окну, к другому, но его путь преграждают призраки Цора и Милуан, и скряга гибнет на своем золоте. Влюбленные даже после смерти присутствуют в пьесе, как двигатели сюжета, именно благодаря им вершится возмездие. Справедливость восторжествовала, но не благодаря реальности, так как в обществе, где процветает невежество, алчность и несправедливость, правда не живет, счастья нет.

В пьесе А.И. Токаева соединились традиции реалистической и символистской драмы. От реализма, несомненно, социальная направленность и обличительный пафос. Так, бунт против патриархального мира главных героев можно сравнить с бунтом Катерины против «темного царства» Кабанихи в пьесе А.Н. Островского «Гроза» (1859). Даже выход из ситуации для обоих героинь схож – самоутопление. От символистской драмы автор почерпнул соединение двух пластов, двух миров: реального и ирреального, поскольку «символизм дуалистичен, он постигает мир в двух планах – имманентном и трансцендентном. Отсюда характерная для символистской драмы двупланность <...> один план вторгается в другой, нарушая его связи» [3]. В «Белых воронах» возмездие приходит из мира потустороннего, призрачного. Можно предположить, что эта идея возникла у автора под влиянием мистических смыслов и ирреальных образов родоначальника символистского театра бельгийского драматурга М. Метерлинка (1862–1949), чьим творчеством был увлечен осетинский поэт: об этом свидетельствуют заметки в рукописных материалах Алихана Инусовича [2]. Следует отметить, что «символисты не избегали общественных проблем, стремились

по-своему решать их» [1, с. 116], поскольку «преображение, которое претерпевает реальность на сцене, для символистов – прообраз грядущего преобразования мира» [1, с. 5]. Решение социальных проблем для символистов шло иными путями, чем в реализме. Любовь выходцев из разных социальных кругов – темы пьес как А.И. Токаева, так и видного деятеля русского символизма Ф.К. Сологуба: «Заложники жизни» (1912). У Сологуба социальный фон необходим для того, чтобы показать пустоту реальной жизни, где царят пошлость, ложь и скука, тогда как истинная любовь всегда недоступна, жертвенна и мистична. У Токаева реальность слишком сильна, ее проблемы ломают устремления героев, а их счастье возможно лишь в мире потустороннем. Неслучайно финальная сцена пьесы – открытые райские врата и двое влюбленных, сидящие в окружении ангелов.

Выводы

Таким образом, в пьесе «Белые вороны» А.И. Токаева любовь героев обозначает актуальные проблемы осетинской современности рубежа веков: необходимость социальных изменений, отказ от устаревших обычаев. Трагическая судьба влюбленных призывает не к сочувствию, а к осознанию необходимости перемен, чтобы такие достойные люди как, Цора и Милуан, имели возможность свободно жить и развиваться. А.И. Токаев показывает, что любовь Цора и Милуан – огромная сила, выступающая против проблем патриархальной семьи, губительных обычаев, всепоглощающей власти денег; она является предвестницей нового времени, общества равных, образованных и свободных людей. Именно за такое справедливое будущее А.И. Токаев боролся как в жизни, так и в творчестве.

Литература

1. Борисова Л.М. На изломах традиции: драматургия русского символизма и символистская теория жизнотворчества. Симферополь, 2000. 220 с.
2. Отдел рукописных фондов Северо-Осетинского института гуманитарных и социальных исследований. Ф. 27. Оп. 1. Д. 21. Л. 1.
3. Русская символистская драма // Литературная энциклопедия: в 11 т. М., 1929–1939. URL: <http://alcala.ru/literaturnaia-enciklopedia/slovar-D/2993.shtml>
4. Фидарова Р.Я., Кайтова И. А. Осетинская драматургия в начале XX века // Альманах современной науки и образования. Тамбов. 2015. №8 (98). С. 124–126.
5. Хадарцева А.А. История осетинской драмы: в 2 ч. Ч. 1. Орджоникидзе, 1983. 222 с.
6. Хугаев И.С. Модерн в драмах Батырбека Туганова // Вестник Владикавказского научного центра. 2016. Том 16. №1. С. 38–42.
7. Чибиров Л.А. Осетинский аул и его традиции. Владикавказ, 1995. 82 с.
8. Токаты А.И. Урс сынтытæ // Токаты А.И. Уацмыстæ. Орджоникидзе, 1973. Ф. 175–232.

References

1. Borisova L.M. *Na izlomakh traditsii: dramaturgiia russkogo simvolizma i simvolistskaia teoriia zhiznetvorchestva* [On the Breaking Point of Tradition: the Dramaturgy of Russian Symbolism and the Symbolist Theory of the Creativity of Life]. Simferopol, 2000. 220 p.
2. *Otdel rukopisnykh fondov Severo-Osetinskogo instituta gumanitarnykh i sotsial'nykh issledovaniy* [Department of manuscripts of North Ossetian institute of humanities and social studies]. F. 27. Op. 1. D. 21. L. 1.
3. *Russkaia simvolistskaia drama* [Russian Symbolist Drama]. *Literaturnaia entsiklopediia: v 11 t.* [Literary Encyclopedia: in 11 vol.]. Moscow, 1929–1939. Available at: <http://alcala.ru/literaturnaia-enciklopedia/slovar-D/2993.shtml>

4. Fidarova R.Ia., Kaitova I.A. Osetinskaia dramaturgiia v nachale XX veka [Ossetian Dramaturgy in the Beginning of the XX Century]. *Al'manakh sovremennoi nauki i obrazovaniia* [Almanac of the Modern Science and Education]. Tambov, 2015, no. 8 (98), pp. 124–126.
 5. Khadartseva A.A. *Istoriia osetinskoï dramy: v 2 t.* [The History of the Ossetian Drama: in 2 vol.]. Ordzhonikidze, 1983, vol. 1. 222 p.
 6. Khugaev I.S. Modern v dramakh Batyrbeka Tuganova [Modernism in Batyrbek Tuganov's Plays]. *Vestnik Vladikavkazskogo nauchnogo tsentra* [The Bulletin of the Vladikavkaz Science Center], 2016, vol. 16, no. 1, pp. 38–42.
 7. Chibirov L.A. *Osetinskii aul i ego traditsii* [Ossetian Aul and its Traditions]. Vladikavkaz, 1995. 82 p.
 8. Tokaty A.I. Urs syntytae [The White Crows]. *Uatsmystae* [Works]. Ordzhonikidze, 1973, pp. 175–232.
-

Хетагурова Д.К. Любовь как бунт: столкновение патриархального и современного в пьесе А.И. Токаева «Белые вороны» // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 97–103.

For citation: Khetagurova D.K. Love as a rebellion: the clash of patriarchal and modern in the play by A.I. Tokaev “The white crows”. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 97–103.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-15
УДК 378.147

© Алексеевко А.В., Алексеевко А.Е., 2018

Алексеевко Алексей Владимирович

Научно-педагогический работник,
Череповецкое высшее военное инженерное
училище радиоэлектроники
(Череповец, Россия)
E-mail: alexey505@yandex.ru

Alekseenko Alexey Vladimirovich

Scientific and pedagogical worker,
Cherepovets Higher Military Engineering School
of Radio Electronics
(Cherepovets, Russia)
E-mail: alexey505@yandex.ru

Алексеевко Алена Евгеньевна

Аспирант, Череповецкий
государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: alcharm@mail.ru

Alekseenko Alyona Evgenyevna

Post-graduate student,
Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: alcharm@mail.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ОПТИМИЗАЦИИ ПРОЦЕССА
ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ БУДУЩИХ
ИНЖЕНЕРОВ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF OP-
TIMIZATION OF TEACHING PHYSICS
TO FUTURE ENGINEERS**

Аннотация. Статья посвящена вопросу оптимизации процесса обучения физике будущих инженеров. Авторами уточнены цели и задачи курса физики; обоснована значимость дисциплины в системе подготовки специалистов инженерного профиля; проведен анализ работ в области, касающейся вопроса совершенствования преподавания физики в высшей инженерной школе. Авторами предложено использовать системный подход к оптимизации процесса обучения физике, который позволит организовать его наиболее качественным образом с целью формирования профессионально компетентного, конкурентоспособного специалиста.

Abstract. The article is focused on optimization of teaching physics to future engineers. The authors have refined the goals and objectives of physical science in the future engineer training; justified the importance of the subject; authors analyzed the works, regarding the issue of improving teaching physics in higher engineering school. The authors propose to use a system approach to optimization of teaching physics that allows to organize it properly to form professionally competent, competitive specialist.

Ключевые слова: оптимизация обучения, курс физики, системный подход

Keywords: training optimization, physics course, system approach

Введение

В современных условиях существует реальная потребность в профессионально компетентных, социально активных и конкурентоспособных специалистах, способных эффективно вести инженерные разработки на междисциплинарном уровне, за короткий срок освоить передовые технологии и умеющих прогнозировать последствия своей деятельности. От инженеров требуется не просто знание отдельной отрас-

ли науки, а овладение целостной системой фундаментальных и профессиональных знаний и умений для решения сложных технических и технологических проблем.

Это означает, что подготовка таких специалистов в высшей инженерно-технической школе должна быть построена на основе единства фундаментальности и профессиональной направленности.

Основная часть

Прежде всего, уточним, что термин «фундаментальный» в русском языке имеет несколько смысловых значений: большой, прочный; основательный, глубокий; основной, главный [20] и очень часто употребляется в составе таких понятий, как «фундаментальная наука», «фундаментальная подготовка», «фундаментальные дисциплины» и др.

Под фундаментальной наукой понимают теоретические изыскания и экспериментальные исследования в самых разных сферах научной деятельности. Ее целью является выявление наиболее общих закономерностей, свойственных явлениям действительности. Фундаментальная наука ответственна за выработку принципов как естественнонаучных, так и гуманитарных дисциплин. В ее рамках разрабатываются базовые теоретические концепции, которые становятся фундаментом для прикладных исследований.

Фундаментальные дисциплины – основные, главные для специалиста конкретно-го профиля, составляющие фундамент его специальности [9].

Фундаментальные знания – это стержневые, системообразующие, методологически значимые представления, восходящие к истокам понимания, к первичным сущностям [26].

Несмотря на то, что фундаментальная составляющая инженерно-технического образования должна включать математические и естественнонаучные, общетехнические и гуманитарные, а также специальные знания о передовых инженерных разработках в профессиональной сфере. Фундаментальность подготовки инженеров прежде всего состоит в должном уровне владения математическим аппаратом и физическими представлениями, основанными на знании и понимании основных законов физики и наличии предметных ассоциаций, связанных со знакомством с конкретными техническими устройствами и системами [15]. Вот почему должное значение при подготовке специалистов инженерного профиля должно придаваться математическому и естественнонаучному циклу, представленному курсами высшей математики, физики и др. Зачастую для так называемых выпускающих кафедр данные дисциплины воспринимаются как вспомогательные, в связи с чем высказываются предложения сократить число часов, отводимое на них, ограничиться изучением специальных дисциплин, и тем самым придать образовательному процессу узкую профессиональную и практическую направленность.

Заметим, однако, что именно изучение дисциплин математического и естественнонаучного цикла развивает логическое и абстрактное мышление, прогностические, критические, аналитические способности обучающихся, расширяет их эрудицию, оказывает существенное влияние на формирование научного мировоззрения будущих инженеров.

Цель данной статьи – выявить педагогические условия оптимизации процесса обучения физике для обеспечения фундаментальности естественнонаучной подготовки будущего инженера как детерминанты развития его профессиональной компетентности и конкурентоспособности в современных условиях.

По Ю.К. Бабанскому под оптимизацией процесса обучения будем понимать такое управление, которое организовано на основе всестороннего учета закономерности

стей, принципов обучения, современных форм и методов обучения, а также особенностей данной системы, ее внутренних и внешних условий с целью достижения наиболее эффективного (в пределе оптимального) функционирования процесса с точки зрения заданных критериев [3].

Еще в 1951 г. А.Ф. Иоффе резко критиковал подход к преподаванию физики в высшей технической школе «только как общеобразовательного предмета, расширяющего кругозор будущего инженера... Физика – резервуар, откуда черпают новые технические идеи, – и новая технология. На определенной стадии своего развития физические исследования перерастают в крупнейшие достижения техники» [Цит. по: 8, с. 118]. С.И. Вавилов отмечал, что «современную технику в ее наиболее эффективной и важной части с полным правом можно назвать практическим воплощением результатов физики (механики, электротехники, теплотехники, светотехники и т.д.)».

Физика – не просто общеобразовательная дисциплина, знания, сформированные у обучающихся в рамках этого предмета, составляют теоретический базис общепрофессиональных и специальных дисциплин, позволяют последним быть успешными в любой отрасли современной техники. Кроме того, физика играет определяющую методологическую и мировоззренческую роль для подготовки технического специалиста практически любого профиля. Физика направлена на обобщение и систематизацию физических знаний и создание у обучающихся целостных представлений не только о физической картине мира, но и о своей будущей деятельности и тех знаниях, умениях, навыках и способностях, которые необходимы для успешного овладения будущей профессией и для выполнения профессиональных обязанностей.

Несмотря на дискуссии о необходимости усиления естественнонаучной грамотности инженеров в высшей школе, судьба физики на протяжении последних десятилетий складывается весьма противоречиво. В период с конца 50-х до начала 70-х гг. курс физики в технических вузах составлял 350 аудиторных часов, читался в течение четырех семестров. В настоящее время для большинства технических специальностей курс физики читается в течение двух-трех семестров, при значительном сокращении (практически на 40 %) аудиторных часов по сравнению с 60-ми гг. XX века.

А вместе с тем задача формирования у обучающихся системы знаний, умений исследовательского характера, социально ценных ориентиров на их применение с целью воспроизводства и дальнейшего развития высоких технологий не снимается. Все это требует существенных корректив в содержании и структуре учебного материала курса физики, изменения подходов к обучению с расчетом повышения результативности изучения предмета без увеличения количества учебных часов, с одной стороны, изменения роли курса физики в качественной подготовке специалистов инженерно-технического профиля – с другой.

Переходя к проблеме совершенствования образовательного процесса при изучении физики в условиях модернизации высшего инженерного образования, конкретизируем цели и задачи данного курса в методической системе подготовки инженеров на примере специальности 11.05.02 Специальные радиотехнические системы.

В структуре основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) по данной специальности дисциплина «Физика» входит в базовую часть математического и естественнонаучного цикла. Программа курса сформирована таким образом, чтобы дать обучающимся представление об основных разделах физики, показать их глубокую взаимосвязь, познакомить будущих инженеров с наиболее важными экспериментальными и теоретическими результатами, достижениями современной науки с учетом требований ОПОП по данной специальности.

Цель курса физики состоит в том, чтобы:

- сформировать у обучающихся основы естественнонаучного мышления, позволяющие им нарисовать современную физическую картину мира;
- сформировать у них умение ориентироваться в потоке научной и технической информации;
- создать базу для изучения последующих профессиональных и специальных дисциплин учебного плана (таких как «Электродинамика и распространение радиоволн», «Оптика», «Электроника, электротехника и схемотехника», «Радиотехнические цепи и сигналы» и др.);
- обеспечить применение положений фундаментальной физики при создании и реализации новых технологий в области радиотехнических устройств и систем;
- привить навыки экспериментальных методов исследования и умение применять их в инженерной практике.

Актуальность изучения физики обучающимися радиотехнического профиля обусловлена необходимостью *знать*:

- основы науки физики: понятия, законы, теории, границы их применимости; области практического применения физических законов, теорий и явлений в радиотехнике, радиосвязи, электронике, военной технике;
- физическую сущность процессов и явлений, лежащих в основе принципов действия радиотехнических устройств и систем;
- современную учебную (или научную) аппаратуру; физические принципы действия радиолокационных средств, лазеров, оптических, полупроводниковых и других приборов;
- способы измерения координат и параметров движения объектов;

уметь:

- применять законы физики для расчета параметров в задачах радиотехнической направленности;
- пользоваться техническими средствами измерений, читать схемы, составлять простейшие электрические цепи по предложенной схеме, проводить измерения различных физических характеристик, включая оценку погрешностей (неточностей) измерений;
- наблюдать, сравнивать, анализировать, устанавливать зависимости, делать выводы, оформлять результаты исследования при проведении эксперимента;
- приобретать и использовать в своей профессиональной деятельности новые естественнонаучные знания (на основе знаний, полученных ранее);

владеть:

- навыками практического применения усвоенного содержания курса физики при изучении профессиональных и специальных дисциплин, а также в своей будущей профессиональной деятельности.

В результате освоения дисциплины «Физика» в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по данной специальности [24] выпускник должен обладать совокупностью общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций (или частью компетенций).

Важными для будущей инженерной деятельности являются: способность к логическому мышлению, обобщению, анализу, критическому осмыслению, систематизации, прогнозированию, постановке исследовательских задач и выбору путей их достижения (ОК-9); способность использовать в профессиональной деятельности основные законы естественнонаучных дисциплин, применять методы математического анализа и моделирования, теоретических и экспериментальных исследований, приобретать новые математические и естественнонаучные знания, используя современ-

ные образовательные и информационные технологии (ОПК-2); способность осваивать работу на современном измерительном, диагностическом и технологическом оборудовании, используемом для решения научно-технических задач в области радиотехники, владение основными приемами обработки и представления экспериментальных данных (ОПК-9); способность составлять обзоры результатов проводимых исследований (ПК-16).

Способами реализации поставленной цели – привития системы общепрофессиональных и профессиональных компетенций при изучении курса физики наряду с развитием профессионально значимых личностных качеств обучающихся – должны стать эффективные методы, формы обучения, а также тщательный отбор содержания курса физики.

С целью изучения опыта формирования совокупности компетенций и личностных качеств (профессиональной компетентности) будущих специалистов инженерно-технического профиля в процессе изучения физики был проведен анализ исследований по этой проблематике за последние годы.

Отдельным аспектам совершенствования преподавания физики в высшей инженерной школе посвящены работы А.А. Черновой [28], В.И. Попкова [23]; вопрос методики преподавания курса физики в техническом университете затрагивает работа А.М. Лидер, Е.А. Складаровой, Л.И. Семкиной [13]; в исследовании Е.В. Савченко представлено учебно-методическое обеспечение по курсу общей физики в качестве средства подготовки инженеров к профессиональной деятельности [25] и др.

К числу разработок, касающихся проблемы формирования профессиональной компетентности (набора компетенций) будущих инженеров при изучении дисциплин математического и естественнонаучного цикла, можно отнести [7], [18], [19], [21], [22], средствами высокотехнологической образовательной среды – [5], [17], [27]; среди них отдельно можно выделить работы Ж.Г. Калеевой [10]–[12], в которых автором выявлены некоторые педагогические условия и технологии формирования профессиональной компетентности будущих инженеров в процессе изучения физики.

Авторы отмечают, что сегодняшнее состояние системы подготовки инженерных кадров, в том числе и радиотехнического профиля, характеризуется рядом негативных факторов, связанных с процессом обучения физике, что, в свою очередь, влияет на процесс развития компетенций у обучающихся. К их числу можно отнести следующие.

Во-первых, поскольку физика относится к числу непрофилирующих дисциплин, у обучающихся отсутствует понимание роли физических знаний, их важности в будущей профессиональной деятельности в качестве инженеров. Это обстоятельство дополняется тем фактом, что зачастую учебная программа по физике для технических вузов не соответствует профилю конкретной специальности и сильно отстает по содержанию от современного состояния физических наук и их технических приложений [1]. Все это приводит к отсутствию необходимых стимулов к изучению физики у обучающихся, привычки самостоятельно и непрерывно расширять свой научный кругозор, повышать естественнонаучную грамотность.

Во-вторых, во многих технических университетах до сих пор сокращается число аудиторных часов, отводимых на изучение дисциплины, при условии, что объем учебного материала при этом увеличивается.

В-третьих, несмотря на то, что целевым образом вкладываются деньги в развитие материальной базы отдельных инженерных факультетов российских вузов, в большинстве же их лабораторная база все так же остается слабо развитой, при этом наблюдается большой отрыв ее от конкретных технических задач сегодняшнего дня.

В-четвертых, актуальной проблемой остается совершенствование традиционных методов обучения, способов организации образовательного процесса, которые были бы ориентированы на качественное усвоение учебного материала обучающимися, на развитие у последних особого менталитета, в частности, формирования научного стиля мышления, умения самостоятельно решать нестандартные задачи.

Обобщая вышесказанное можно заключить, что в настоящее время недостаточно разработана методическая система обучения физике, ориентированная на эффективное формирование профессиональной компетентности будущих инженеров. Существует необходимость в обновлении содержания, методов, средств и форм организации учебного процесса по физике, а также в поиске путей его оптимизации, которые представляются целесообразным рассматривать с позиции системного подхода.

Под системным подходом будем понимать методологическое направление в науке, в основе которого лежит специфическое понимание объекта как целостной системы [4].

Концепцию оптимизации процесса обучения физике предлагается рассматривать как целостную систему, включающую в себя взаимосвязанные элементы (цель, задачи, содержание, участников образовательного процесса, формы организации их взаимодействия, технологии реализации учебного процесса и др.) и предполагающую следующую последовательность этапов [2]:

1) Подготовительный: на этом этапе выделяется объект исследования – процесс обучения физике, обозначается его цель как осознанный образ планируемого результата; выделяются его структура, основные элементы, устанавливаются связи между ними; определяются все заинтересованные стороны, участники процесса; прогнозируется деятельность по осуществлению этого процесса; учитываются факторы, оказывающие непосредственное влияние на этот процесс (очевидно, что наибольший интерес будут представлять те из них, решение которых может дать наибольший положительный эффект в краткосрочной перспективе), ранжируются по значимости, по их влиянию на поставленную цель.

2) Основной: на втором этапе непосредственно происходит определение, разработка и реализация комплекса мероприятий по оптимизации работы системы, и, соответственно, изменению существующей ситуации, сложившейся в процессе обучения физике.

Авторами статьи на основе обобщения опыта отечественных вузов инженерно-технической направленности (О.В. Вдовиченко, Ж.Г. Калева, В.И. Коломин, Л.В. Масленникова, А.А. Червова и др.) и положений ОПОП по вышеназванной специальности был сделан вывод, что содержание и процесс изучения дисциплины «Физика» наиболее полно реализует свою роль на пути развития профессиональной компетентности будущих специалистов инженерно-технического профиля, если учитываются следующие организационно-педагогические условия, непосредственно оптимизирующие процесс обучения:

- а) с точки зрения содержания, учебный материал дисциплины:
 - соответствует современному уровню развития науки, техники, технологии;
 - представляет собой последовательное, структурированное, логически завершенное изложение курса физики, включающее все формы организации занятий, нацеленное на формирование целостной естественнонаучной картины мира;
 - адаптирован к профилю вуза или специальностей, осуществить которую представляется возможным, например, при осуществлении междисциплинарных исследовательских проектов [6], [14], [16], или за счет включения в курс физики элементов технических дисциплин [1];

б) построена оптимальная система взаимодействия и сотрудничества «обучающийся-педагог», специфика которой заключается не столько в передаче содержания знаний преподавателем и формировании соответствующих им умений и навыков у обучающихся, сколько в превращении учебного процесса в сотворчество, в рамках которого преподаватель и обучающиеся объединены стремлением к познанию истины;

с) усилена научно-исследовательская деятельность по физике, являющаяся важным связующим звеном между теоретическим естественнонаучным знанием, инженерной деятельностью и производством. В такую работу должны быть вовлечены преподаватели, обучающиеся, представители сторонних организаций, выполняемые проекты должны быть максимально приближены к проблемам будущей инженерной деятельности и иметь практическую значимость;

д) используемые в учебном процессе средства педагогической коммуникации (формы, методы, способы обучения), с одной стороны, способствуют усвоению содержания физики (например, интерактивные методы обучения), с другой – содействуют развитию у обучающихся субъектных качеств, актуального современным условиям уровня способностей. К числу последних можно отнести: проблемное обучение, метод проектов, исследовательские методы обучения и др. Обучающиеся не должны быть пассивными слушателями, а творчески, активно и эмоционально участвовать в образовательном процессе;

е) внедряемые информационные технологии используются в качестве учебно-методического сопровождения образовательного процесса, при проведении виртуальных лабораторных работ, в качестве средства диагностики и др.

3) Заключительный этап: окончательное суждение об эффективности предлагаемого подхода к построению оптимального курса физики для технических специальностей можно сделать лишь на основании результатов его практического применения. Поэтому завершающим шагом должна стать апробация представленного подхода, контроль за работой системы, его коррекция.

Выводы

Подготовка высококвалифицированных инженерных кадров, обладающих достаточным уровнем компетентности в своей области, безусловно, должна опираться на прочный фундамент естественнонаучных знаний. Достижение фундаментальности естественнонаучной подготовки может осуществляться различными средствами, но именно создание учебных курсов, в частности, курса физики, ориентированных на формирование целостных представлений о физической картине мира, становится необходимым условием его эффективности.

Успешность обучения дисциплине в условиях инженерно-технического вуза тесно связана с оптимизацией этого процесса. Системный подход как основа оптимизации процесса обучения физике позволит организовать его наиболее качественным образом, даст возможность своевременного реагирования и корректирования различных его компонентов для достижения главной образовательной цели – формирования профессионально компетентного, конкурентоспособного специалиста.

Литература

1. Айзензон А.Е. Об интегративных возможностях курса физики в высшем техническом учебном заведении // Преподаватель XXI век. 2015. №2 (1). С. 152–158.
2. Аполов О.Г. Теория систем и системный анализ. Курс лекций. Уфа, 2012. 274 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977. 256 с.

4. Бакулина М.С. Системный и комплексный подходы: сходство и различие // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. С. 168–173.
5. Бетуганова М.Б. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в среде информационных технологий: дис. ... канд. пед. наук. Карачаевск, 2006. 156 с.
6. Биркун Н.И. Реализация межпредметных связей при изучении общепрофессиональных дисциплин в военном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Орел, 2007. 23 с.
7. Вдовиченко О.В. Формирование интеллектуальной компетентности будущих военных авиационных инженеров в процессе профессионально направленного изучения физики: дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 251 с.
8. Вернигоров Ю.М., Кудря А.П., Кунаков В.С., Лемешко Г.Ф., Наследников Ю.М. Технологический императив физики в инженерном образовании // Физика в системе современного образования (ФССО–2017): Материалы XIV Международной научной конференции. Ростов н/Д: ДГТУ, 2017. С. 118–119.
9. Володарская И.А. Взаимосвязь фундаментальных и специальных знаний при подготовке студентов в современной высшей школе // Российский научный журнал. 2010. №1 (14). С. 48–56.
10. Калеева Ж.Г. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих инженеров в процессе изучения физики // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. №3 (32). С. 102–105.
11. Калеева Ж.Г., Земцова В.И. Система формирования профессиональной компетентности будущих инженеров в процессе изучения курса физики // Фундаментальные исследования. 2011. №8 (3). С. 510–514.
12. Калеева Ж.Г. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущих инженеров в процессе изучения физики: монография. М.: ИНФРА-М, 2014. 261 с.
13. Лидер А.М., Склярова Е.А., Семкина Л.И. Вопросы методики преподавания курса физики в техническом университете // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 (4). С. 787–790.
14. Масленникова Л.В. Взаимосвязь фундаментальности и профессиональной направленности в подготовке по физике студентов инженерных вузов: дис. ... д-ра пед. наук. Саранск, 2001. 398 с.
15. Мережин Н.И., Рыжов В.П. Особенности формирования инженерного мышления при подготовке радиоинженеров в современных условиях // Инженерное образование. 2014. №14. С. 234–238.
16. Николаева И.Б. Реализация межпредметных связей курса физики с общепрофессиональными и специальными дисциплинами в военном вузе: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999. 194 с.
17. Новгородцева И.В. Формирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих инженеров в вузе: дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008. 259 с.
18. Овчинникова И.В. Формирование профессиональной компетентности специалистов аэрокосмического профиля в процессе изучения естественнонаучных дисциплин: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009. 22 с.
19. Овчинникова Н.Н. Формирование информационно-профессиональной компетентности будущих инженеров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 30 с.
20. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 2004. С. 840.
21. Плахова В.Г. Математическая компетенция как основа формирования у будущих инженеров профессиональной компетентности // Известия Российского педагогического университета им. А.И. Герцена. 2008. С. 131–136.
22. Половникова Л.Б. Формирование профессиональных компетенций инженера при изучении физики // Современные проблемы науки и образования. 2015. №6. С. 387.
23. Попков В.И. Физика – основа профессиональной подготовки инженера // Вестник Брянского государственного технического университета. 2008. №4 (20). С. 127–133.

24. Приказ Министерства образования и науки РФ от 11.08.2016 №1019 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 11.05.02 Специальные радиотехнические системы (уровень специалитета)».

25. Савченко Е.В. Учебно-методическое обеспечение курса общей физики как средство профессиональной подготовки будущих инженеров // Теория и практика общественного развития. 2015. С. 115–121.

26. Тестов В.А. Различные подходы к понятию фундаментальности образования // Труды СГА. Юриспруденция. Образование. Психология. Экономика. Менеджмент. 2012. С. 76–91.

27. Ушаков Д.В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров средствами высокотехнологической образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2008. 23 с.

28. Червова А.А. Педагогические основы совершенствования преподавания физики в высших военных учебных заведениях: дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. 286 с.

References

1. Aizencon A.E. Ob integrativnykh vozmozhnostyakh kursa fiziki v vysshem tehnichestkom uchebnom zavedenii [On the integrative opportunities of the course of physics in high technical educational institutions]. *Prepodavatel' XXI vek* [Teacher XXI century], 2015, no. 2 (1), pp. 152–158.

2. Apolov O.G. *Kurs lektsii "Teoriia sistem i sistemnyi analiz"* [Lecture course "Theory of systems and systems analysis"]. Ufa, 2012. 274 p.

3. Babanskii Iu.K. *Optimizatsiia processa obucheniia* [Optimization of the learning process]. Moscow, 1997. 256 p.

4. Bakulina M.S. Sistemnyi i kompleksnyi podhody: shodstvo i razlichie [System and complex approaches: similarities and distinctions]. *Vestnik Krasnoiarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University], 2011, pp. 168–173.

5. Betuganova M.B. *Formirovanie professional'noi kompetentnosti budushhih inzhenerov v srede informatsionnykh tekhnologii* [Formation of professional competence of future engineers in the environment of information technology. Dr. dis.]. Karachaevsk, 2006. 156 p.

6. Birkun N.I. *Realizatsiia mezhpredmetnykh svyazei pri izuchenii obshcheprofessional'nykh disciplin v voennom vuze* [Realization of intersubject relationship at studying of disciplines in the military college]. Orel, 2007. 23 p.

7. Vdovichenko O.V. *Formirovanie intellektual'noi kompetentnosti budushhih voennykh aviatsionnykh inzhenerov v processe professional'no napravlennoy izucheniia fiziki* [Formation of intellectual competence of future aviation engineers during the process of professionally directed study physics. Dr. dis.]. Moscow, 2014. 251 p.

8. Vernigorov Iu.M., Kudria A.P., Kunakov V.S., Lemeshko G.F., Naslednikov Iu.M. *Tehnologicheskii imperativ fiziki v inzhenernom obrazovanii* [The technological imperative of physics in engineering education]. *Fizika v sisteme sovremennogo obrazovaniia (FSSO-2017): Materialy XIV Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii* [Physics in the system of modern education (PSME-2017): the material of the XIV international scientific conference]. Rostov-on-Don, 2017, pp. 118–119.

9. Volodarskaia I.A. *Vzaimosviaz' fundamental'nykh i special'nykh znaniy pri podgotovke studentov v sovremennoi vysshei shkole* [The correlation between fundamental and special knowledge during preparation of the students at modern higher school]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal* [Russian scientific journal], 2010, no. 1 (14), pp. 48–56.

10. Kaleeva Zh.G. *Pedagogicheskie usloviia formirovaniia professional'noi kompetentnosti budushhih inzhenerov v processe izucheniia fiziki* [Pedagogical conditions of formation competence of future engineers in the course of studying the course of physics]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* [Cherepovets State University Bulletin], 2011, no. 3 (32), pp. 102–105.

11. Kaleeva Zh.G., Zemcova V.I. *Sistema formirovaniia professional'noi kompetentnosti budushhih inzhenerov v processe izucheniia kursa fiziki* [System of formation of professional competence of future engineers in the course of studying of the course of physics]. *Fundamental'nye issledovaniia* [Fundamental research], 2011, no 8 (3), pp. 510–514.

12. Kaleeva Zh.G. *Teoreticheskie osnovy formirovaniia professional'noi kompetentnosti budushhih inzhenerov v processe izucheniia fiziki* [Theoretical bases of formation of professional compe-

tence of future engineers in the course of studying of the course of physics: monograph]. Moscow, 2014. 261 p.

13. Lider A.M., Skliarova E.A., Semkina L.I. Voprosy metodiki prepodavaniia kursa fiziki v tehničeskom universitete [Issues of teaching physics at a technical university]. *Fundamental'nye issledovaniia* [Fundamental research], 2015, no. 2 (4), pp. 787–790.

14. Maslennikova L.V. *Vzaimosviaz' fundamental'nosti i professional'noi napravlennosti v podgotovke po fizike studentov inženernykh vuzov* [The relationship of the fundamental and professional orientation in the preparation for physics engineering students of Universities. Dr. dis.]. Saransk, 2001. 398 p.

15. Merezhin N.I., Ryzhov V.P. Osobennosti formirovaniia inženernogo myshleniia pri podgotovke radioinženierov v sovremennykh usloviiah [Features of formation of engineering thinking in the training of radio engineers in modern conditions]. *Inženernoe obrazovanie* [Engineering Education], 2014, no. 14, pp. 234–238.

16. Nikolaeva I.B. *Realizaciia mezhpredmetnykh sviazei kursa fiziki s obshheprofessional'nymi i special'nymi disciplinami v voennom vuze* [Realization of intersubject connections of course of physics with general professional and special disciplines at the military college. Dr. dis.]. Chelyabinsk, 1999. 194 p.

17. Novgorodceva I.V. *Formirovanie professional'no-kommunikativnoi kompetentnosti budushhih inženierov v vuze* [Formation of professional and communicative competence of future engineers at the University. Dr. dis.]. Nizhny Novgorod, 2008. 259 p.

18. Ovchinnikova I.V. *Formirovanie professional'noi kompetentnosti specialistov ajerokosmicheskogo profilia v processe izucheniia estestvennonauchnykh discipline* [Formation of professional competence of specialists of the aerospace profile in the process of studying of natural-science disciplines]. Samara, 2009. 22 p.

19. Ovchinnikova N.N. *Formirovanie informacionno-professional'noi kompetentnosti budushhih inženierov* [Formation of information-professional competence of future engineers]. Chelyabinsk, 2009. 30 p.

20. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo iazyka* [Dictionary of the Russian language]. Moscow, 2004, pp. 840.

21. Plahova V.G. Matematicheskaia kompetenciia kak osnova formirovaniia u budushhih inženierov professional'noi kompetentnosti [Mathematical competence as the basis for the formation of future engineers of professional competence]. *Izvestiia Rossiiskogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities and Science], 2008, pp. 131–136.

22. Polovnikova L.B. Formirovanie professional'nykh kompetencii inženera pri izuchenii fiziki [Formation of professional competences of the engineer in the study of physics]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2015, no. 6, pp. 387.

23. Popkov V.I. Fizika – osnova professional'noi podgotovki inženera [Physics – the basis of the professional training of the engineer]. *Vestnik Brianskogo gosudarstvennogo tehničeskogo universiteta* [Bulletin of Bryansk State Technical University], 2008, no. 4 (20), pp. 127–133.

24. *Prikaz Ministerstva obrazovaniia i nauki RF ot 11.08.2016 № 1019 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniia po special'nosti 11.05.02 Special'nye radiotekhnicheskie sistemy (uroven' specialiteta)"* [The order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation from 8/11/2016 no. 1019 "About the approval of the federal state educational standard of the higher education in 11.05.02 Special radio engineering systems"].

25. Savchenko E.V. Uchebno-metodicheskoe obespechenie kursa obshhei fiziki kak sredstvo professional'noi podgotovki budushhih inženierov [Educational methodical support of the general physics course as a means of vocational training of future engineers]. *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia* [Theory and practice of social development], 2015, pp. 115–121.

26. Testov V.A. Razlichnye podhody k poniatiiu fundamental'nosti obrazovaniia [Various approaches to the concept of fundamentality of education]. *Trudy SGA. Iurisprudenciia. Obrazovanie. Psihologiya. Ekonomika. Menedzhment* [The works of MHA], 2012, pp. 76–91.

27. Ushakov D.V. *Formirovanie professional'noi kompetentnosti budushhih inzhenerov sredstvami vysokotekhnologicheskoi obrazovatel'noi sredy* [Formation of professional competence of future engineers by means of high-tech educational environment]. Chelyabinsk, 2008. 23 p.

28. Chervova A.A. *Pedagogicheskie osnovy sovershenstvovaniia prepodavaniia fiziki v vysshikh voennykh uchebnykh zavedeniiah* [Pedagogical bases of improvement of teaching physics in the higher military educational institutions. Dr. dis.]. Moscow, 1995. 286 p.

Алексеенко А.В., Алексеенко А.Е. Педагогические условия оптимизации процесса обучения физике будущих инженеров // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 104–114.

For citation: Alekseenko A.V., Alekseenko A.E. Pedagogical conditions of optimization of teaching physics to future engineers. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 104–114.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-16
УДК 316.65.0

© Грибкова Ю.В., Кашинцева О.А., Сарычева И.А., 2018

Грибкова Юлия Владимировна

Кандидат технических наук, доцент,
Череповецкий государственный
университет (Череповец, Россия)
E-mail: 150475@mail.ru

Gribkova Julia Vladimirovna

PhD in Technical Sciences, Associate
Professor, Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: 150475@mail.ru

Кашинцева Ольга Альбертовна

Кандидат технических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет
(Череповец, Россия)
E-mail: olalb@yandex.ru

Kashintseva Olga Albertovna

PhD in Technical Sciences, Associate
Professor, Cherepovets State University
(Cherepovets, Russia)
E-mail: olalb@yandex.ru

Сарычева Ирина Анатольевна

Кандидат технических наук, доцент,
Череповецкий государственный университет,
Череповецкое высшее военное инженерное
училище радиоэлектроники
(Череповец, Россия)
E-mail: saria6@rambler.ru

Sarycheva Irina Anatolyevna

PhD in Technical Sciences, Associate
Professor, Cherepovets State University,
Cherepovets Higher Military Engineering
School of Radio Electronics
(Cherepovets, Russia)
E-mail: saria6@rambler.ru

**МЕТОД ПРОЕКТОВ
КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ
МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ**

**PROJECT-BASED LEARNING AS
A MEANS OF IMPROVING THE
EFFECTIVENESS OF STUDYING
MATHEMATICS IN THE
UNIVERSITY**

Аннотация. В статье рассматривается применение элементов метода проектов при обучении математике студентов Череповецкого государственного университета.

Abstract. The article deals with the application of elements of the project-based approach to teaching mathematics to the students of Cherepovets State University.

Ключевые слова: математика, метод проектов

Keywords: mathematics, project-based learning

Введение

В современных условиях под качественным образованием понимается не только определенный объем знаний, полученных студентом в высшем учебном заведении, но и наличие навыков исследовательской деятельности, способность самостоятельно мыслить, анализировать информацию, формулировать проблему, ставить задачи и находить оптимальные пути их решения.

Качество образования во многом зависит от осознанности обучения, важным условием которой является связь теоретических знаний с их практическим применением. Математику многие учащиеся вузов считают чисто теоретической наукой, не применяемой в реальной жизни. Это происходит потому, что математика обычно изучается на первом и втором курсах, а специальные дисциплины, использующие математические методы, – на старших курсах. Поэтому необходимо демонстриро-

вать студентам место математики и ее методов в современной науке и практической деятельности, показывать применение математических знаний в предстоящей профессиональной деятельности [1].

Одним из путей решения данной задачи является использование при обучении математике метода проектов [3], [6], [7], который направлен на формирование самостоятельности, исследовательских умений и навыков, способности к критическому мышлению, способности к самообразованию и самооценке, развитие познавательного интереса.

Сущность метода проектов, специфика осуществления проектной деятельности отражены в работах [2], [4], [5].

Основная часть

В качестве примера использования метода проектов при изучении математики в Череповецком государственном университете рассмотрим проекты «Поверхности второго порядка в архитектуре Череповца» и «Решение прикладных задач методом математического моделирования», разработанные и реализованные студентами инженерно-технических направлений подготовки и преподавателями кафедры математики и информатики ЧГУ.

Модуль «Аналитическая геометрия», особенно его раздел «Поверхности второго порядка», всегда вызывает у студентов определенные затруднения, так как для его усвоения студенты должны хорошо знать ранее пройденный математический материал: кривые второго порядка, важнейшие свойства конических сечений; иметь развитое пространственное воображение. Поэтому в качестве эксперимента во время изучения данной темы в помощь студентам группы ЗТБб-02-11оп преподавателем был предложен проект «Поверхности второго порядка в архитектуре Череповца», который был направлен на усвоение теоретического материала, на формирование самостоятельных исследовательских умений студентов, развитию их творческих способностей. При этом проект объединял знания, полученные в ходе учебного процесса, и был призван заинтересовать студентов математикой, повысить их мотивацию к изучению дисциплины.

Во время работы над проектом задачами преподавателя стали:

- 1) обучение студентов планированию: четко определять цель, описывать основные шаги по достижению поставленной цели, определять сроки их выполнения, распределять обязанности между членами группы;
- 2) формирование у студентов навыков сбора, анализа и обработки информации: подбирать методы исследования, выбирать необходимую информацию и правильно ее использовать, делать выводы, оформлять отчеты;
- 3) формирование у студентов навыков самодисциплины и самоконтроля: брать на себя ответственность, выполнять работу в срок в соответствии с установленным планом и графиком работы, оценивать результаты своей деятельности;
- 4) формирование у студентов умения представлять результаты работы.

Деятельность студентов по реализации данного проекта включала в себя следующие этапы:

1. Постановка проблемы. Проблемой в данном случае является тот факт, что студенты не осознают реального применения математических понятий (в частности как, где и зачем используются поверхности второго порядка). Реализация данного проекта позволит продемонстрировать взаимосвязь математики и реальной жизни.

2. Постановка цели и задач проекта. Цель – получение наглядных материалов, демонстрирующих применение поверхностей второго порядка в зодчестве. Задачи студентов при реализации проекта – изучение теоретического материала, поиск

примеров использования поверхностей в архитектуре города, подготовка результатов работы к защите.

3. Планирование работы над проектом. Выбор средств достижения цели. Работа над проектом рассчитана на две недели. Студенты работают в группе из 2–5 человек, распределяя между собой обязанности и устанавливая сроки выполнения. Основными этапами достижения цели являются: изучение различных источников информации; отбор теоретической информации; проведение наблюдений, исследований, опросов; сбор наглядных материалов; анализ и обобщение полученных данных.

4. Реализация проекта. Выполнение всех запланированных мероприятий.

5. Отчет по проекту. В письменном отчете представляется вся информация по проекту. Также проводится публичная презентация полученных результатов.

В проекте «Поверхности второго порядка в архитектуре Череповца» приняли участие 9 из 21 студентов группы с разным уровнем учебной подготовки.

Примеры полученных ими наглядных материалов представлены в табл. 1.

В ходе реализации проекта студенты научились работать самостоятельно (индивидуально) и в группах; распределять между собой обязанности. Достижение цели потребовало от них умений использовать математические и инженерные знания, знакомства с архитектурой города. По окончании проекта у его участников возник интерес к изучению математики и истории города; произошло прочное усвоение нового материала; проявились творческие способности (рисовать, фотографировать), усилилось чувство ответственности. Но самый важный итог проекта был получен спустя год после его окончания, когда студенты начали изучать темы «Кратные и криволинейные интегралы» и «Теория поля», освоение которых потребовало хороших знаний о поверхностях второго порядка. Контрольные работы по данным темам (в той части, которая касалась поверхностей) написали все 9 участников проекта – 100%, в то время как среди остальных студентов (12 человек) процент успешно выполнивших работы составил всего 25. Итоговый ФЭПО показал, что у студентов, принимавших участие в проекте, остаточные знания по теме «Аналитическая геометрия» в два раза лучше, чем у тех, кто не участвовал.

Умение правильно использовать информацию, связывать между собой знания, полученные при изучении различных предметов; соотносить изученный материал с реальной жизнью – все это нашло воплощение в проекте «Поверхности второго порядка в архитектуре Череповца» и помогло студентам в их дальнейшей учебе в вузе.

Проект «Решение прикладных задач методом математического моделирования» был направлен на изучение студентами группы ЗМТпб-01-110п практического приложения теории дифференциальных уравнений. Учащиеся работали в течение 1 месяца в группах по 2–3 человека. Каждая группа получила задачу (или класс задач) прикладного характера, для решения которых кроме математических знаний требовались знания, умения и навыки, полученные при изучении других дисциплин естественнонаучного и профессионального циклов.

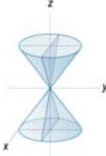
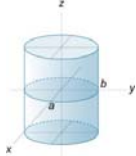
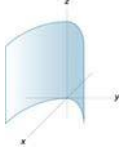
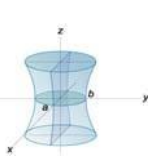
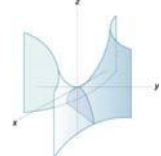









Этапы реализации проекта «Решение прикладных задач методом математического моделирования» студентами:

1. Постановка проблемы. В данном случае проблема – это не решенная задача прикладного характера.

2. Постановка цели проекта. Цель проекта – разработать метод решения практико-ориентированной задачи.

3. Планирование работы над проектом. Планируются основные этапы работы и сроки выполнения, распределяются обязанности, назначаются консультации с экспертами.

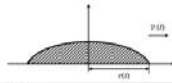



Поверхности и их изображение в математике и в архитектуре

<p>Конус второго порядка</p> 	<p>Эллиптический цилиндр</p> 	<p>Параболический цилиндр</p> 	<p>Эллиптический параболоид</p> 	<p>Однополостный гиперболоид</p> 	<p>Гиперболический параболоид</p> 
 <p>Конус и эллиптический цилиндр</p>	 <p>Конус и параболический цилиндр</p>	 <p>Эллиптические параболоид и цилиндр</p>			
 <p>Эллиптический цилиндр</p>	 <p>Параболический цилиндр</p>	 <p>Эллиптический параболоид</p>			
 <p>Параболический цилиндр</p>	 <p>Конус и гиперболический параболоид (часть)</p>	 <p>Однополостный гиперболоид (часть)</p>			

4. Реализация проекта.
- 4.1. Подготовительный этап (изучение теоретического материала, как по математике, так и по смежным дисциплинам, которые затронуло решение задачи).
- 4.2. Организационно-практический этап (математическое моделирование процесса, поиск оптимального метода решения поставленной задачи).
- 4.3. Рефлексивно-аналитический этап (анализ результатов моделирования и их интерпретация, вывод о корректности поставленной задачи, о достоверности математической модели, ее адекватности, об эффективности выбранных методов решения).
5. Отчет по проекту. Студенты представляют письменный отчет, а также защищают полученные результаты перед студентами своей группы и преподавателями.
- Пример решения задачи прикладного характера представлен в табл. 2.

Таблица 2

Решение задачи «Вычисление размеров радиуса пятна при контакте капли жидкости с подложкой за время растекания» методом математического моделирования

Этап решения задачи	Презентация
Постановка задачи	<p style="text-align: center;"><u>УСЛОВИЕ ЗАДАЧИ:</u></p> <p>В НАЧАЛЬНЫЙ МОМЕНТ ВРЕМЕНИ T: $R_0 = 1 \text{ CM}$ $V_0 = 0.1 \text{ CM}^3/\text{C}$</p>  <p>В МОМЕНТ ВРЕМЕНИ T=10 МИН. $R = ?$</p>
Построение математической модели	<p style="text-align: center;"><u>РЕШЕНИЕ:</u></p> <p>ИЗ ЗАКОНОВ ГИДРОДИНАМИКИ ИМЕЕМ:</p> $V(T) = \frac{K}{R^9}$ <p>ПОЛУЧАЕМ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЕ УРАВНЕНИЕ ПЕРВОГО ПОРЯДКА:</p> $\frac{K}{R^9} = \frac{dR}{dT}$ 
Решение задачи	<p style="text-align: center;"><u>РЕШЕНИЕ ДУ:</u></p> <p>ДУ РЕШАЕМ МЕТОДОМ РАЗДЕЛЕНИЯ ПЕРЕМЕННЫХ</p> $\frac{K}{R^9} = \frac{dR}{dT} \Rightarrow KdT = R^9 dR$ $KT + \frac{C}{10} = \frac{R^{10}}{10} \Rightarrow R = (10KT + C)^{0.1}$
Ответ, интерпретация результата	<p><u>ЗАКОН РАСТЕКАНИЯ КАПЛИ:</u></p> $R = (10KT + C)^{0.1}$ $R = (10V_0 R_0^9 T + R_0^{10})^{0.1}$ $T_0 = R_0 / 10V_0$ $R = R_0 (T/T_0 + 1)^{0.1}$  <p style="text-align: right;"><u>ВЫВОД:</u></p> <p>ПОСЛЕ ПРОВЕДЕНИЯ ВСЕХ НЕОБХОДИМЫХ РАСЧЕТОВ МЫ ВЫЯСНИЛИ, ЧТО РАДИУС ПЯТНА КОНТАКТА КАПЛИ ЖИДКОСТИ С ПОДЛОЖКОЙ ЗА ВРЕМЯ РАСТЕКАНИЯ УВЕЛИЧИТСЯ ПОЧТИ В ДВА РАЗА ПО СРАВНЕНИЮ СО СВОИМ НАЧАЛЬНЫМ ЗНАЧЕНИЕМ.</p> 

Преподавателем было отмечено, что работая над проектом, студенты активнее включались в работу и на обычных практических занятиях. Они стали воспринимать математику не как абстрактную науку, а как некий универсальный аппарат, позволяющий решать практико-ориентированные задачи.

Анализ усвоения студентами группы темы «Дифференциальные уравнения» показал, что студенты, реализовавшие данный проект, при выполнении контрольных заданий продемонстрировали более высокие результаты. Это свидетельствует о том, что работа над проектом помогла студентам более эффективно овладеть теоретическим и практическим материалом.

Выводы

Использование метода проектов повышает мотивацию студентов к изучению математики, позволяет осознанно и динамично воспринимать новые знания, глубже и эффективней изучать материал, применять математический аппарат для исследования различных процессов реальной жизни, формировать навыки использования научного стиля в письменной речи, развивать творческие способности, навыки групповой коммуникации и техники публичных выступлений, воспитывать чувство ответственности.

Литература

1. Голицына Е.В., Кашинцева О.А., Сарычева И.А. Применение информационно-коммуникационных средств при обучении математике в ЧГУ. Череповецкие научные чтения – 2014: Материалы Всероссийской научно-практической конференции: в 3 ч. Ч. 2: Педагогика, психология, методика преподавания / отв. ред. Н.П. Павлова. Череповец: ЧГУ, 2015. С. 45–47.
2. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. М.: Академия, 2001. 192 с.
3. Кострова Ю.С. Метод проектов на занятиях по высшей математике в контексте компетентностного подхода // Молодой ученый. 2011. №8. Т. 2. С. 114–117.
4. Метод проектов: Научно-методический сборник / под ред. М.А. Гусаковского. Минск: Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. Республиканский институт высшей школы, 2003. 240 с.
5. Полат Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2010. С. 193–200.
6. Смирнова Е.А. Метод проектов и его использование в образовательном процессе // Череповецкие научные чтения – 2014 / отв. ред. Н.П. Павлова. 2015. С. 237–238.
7. Шебелистова О.В., Клишина Е.А. Возможности использования метода проектов в преподавании математики на технических специальностях ВУЗа // Материалы Международной научно-практической конференции Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2013. С. 106–110.

References

1. Golitsyna E.V., Kashintseva O.A., Sarycheva I.A. Primeniye informatsionno-kommunikatsionnykh sredstv pri obuchenii matematike v ChGU [The use of information and communication tools in teaching mathematics at CHSU]. *Cherepovetskie nauchnye chteniia–2014* [Cherepovets Scientific Readings –2014]. Cherepovets, 2015, pp. 45–47.
2. Zagviiazinskii V.I. *Teoriia obucheniia: Sovremennaiia interpretatsiia* [Theory of Learning: Modern Interpretation]. Moscow, 2001. 192 p.
3. Kostrova Iu.S. Metod proektov nazaniatiiakh po vysshei matematike v kontekste kompetentnostnogo podkhoda [The project-based learning method in the advanced mathematics classes in the context of the competence approach]. *Molodoi uchenyi* [Young Scientist], 2011, no. 8, vol. 2, pp. 114–117.

4. *Metod proektov: Nauchno-metodicheskiisbornik* [Project-based learning: Scientific-methodical collection]. Minsk, 2003. 240 p.

5. Polat E.S. Metod proektov: istoriia i teoriia voprosa [Project-based learning: history and theory of the question]. *Sovremennyye pedagogicheskie i informatsionnyie tekhnologii v sisteme obrazovaniia* [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, 2010, pp. 193–200.

6. Smirnova E.A. Metod proektov i ego ispol'zovanie v obrazovatel'nom protsesse [Project-based learning and its use in the educational process]. *Cherepovetskie nauchnye chteniia–2014* [Cherepovets Scientific Readings], 2015, pp. 237–238.

7. Shebelistova O.V., Klishina E.A. Vozmozhnosti ispol'zovaniia metoda proektov v prepodavanii matematiki na tekhnicheskikh spetsial'nostiakh VUZa [Possibilities of using the project method in teaching mathematics in the technical specialties of the university]. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Proceedings of the International Scientific and Practical Conference]. Solikamsk, 2013, pp. 106–110.

Грибкова Ю.В., Кашинцева О.А., Сарычева И.А. Метод проектов как средство повышения эффективности обучения математике в вузе // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 115–121.

For citation: Gribkova J.V., Kashintseva O.A., Sarycheva I.A. Project-based learning as a means of improving the effectiveness of studying mathematics in the university. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 115–121.

Данилова Антонина Сергеевна

Кандидат педагогических наук, доцент,
Ульяновский государственный технический
университет
(Ульяновск, Россия)
E-mail: syrena2003@rambler.ru

Danilova Antonina Sergeevna

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Ulyanovsk State Technical University
(Ulyanovsk, Russia)
E-mail: syrena2003@rambler.ru

**ГРАЖДАНСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В
ЧАСТНЫХ ШКОЛАХ-ПАНСИОНАХ
ВЕЛИКОБРИТАНИИ**

**SOCIAL STUDIES AT PUBLIC
BOARDING SCHOOLS OF GREAT
BRITAIN**

Аннотация. В настоящее время всячески подчеркивается роль школьного образования как одного из определяющих этапов жизни каждого человека, решающего для индивидуального успеха и долгосрочного развития всей страны. В этой связи особенно важным представляется изучение опыта Великобритании, система образования которой развивалась на протяжении нескольких столетий и представляет собой проверенную временем и историей, сложившуюся, успешно функционирующую систему, подчиненную строгим стандартам качества.

Abstract. At present the role of school education is being emphasized as the one of the determining stages of every person's life, decisive both for his/her personal success and for the development of the whole country. Due to this the crucial point of educational work today is to study the foreign experience, especially the one of Great Britain, the system of education of which developed for ages and is now of proved worth successful, functioning qualitative system.

Ключевые слова: воспитание, виды воспитания, организация жизнедеятельности, гражданское воспитание

Keywords: education/upbringing, types of education, life and work arrangement, social studies

Введение

Характер народа всегда определяет характер школьного воспитания [2]. Если придерживаться этой аксиомы, то главным в системе английского воспитания можно назвать привычку владеть собой (или "stiff upper lip" – «жесткую верхнюю губу»), отличающую истинного джентльмена.

Известные на весь мир, в некоторой степени даже «легендарные», британские частные школы-пансионы – скорее воспитательные, нежели учебные заведения. В результате проведенного нами исследования частных школ-пансионов Великобритании были условно выделены следующие основные виды воспитания (по мере значимости): гражданское, религиозное, спортивное и эстетическое.

Основная часть

Гражданское воспитание оправдывает свое первое место в списке видов воспитания. Безусловно, необходимо некоторое пояснение самого термина. Под гражданским воспитанием мы понимаем сформированный комплекс качеств, значимых для индивидуума как члена современного общества – правовую, политическую культуру, культуру межнациональных отношений.

National Curriculum (национальный учебный план – курс обучения, введенный в 1988 г.) определяет содержание политической культуры студента школы (традици-

онное наименование учащихся частных школ-пансионов Великобритании) как полноправного гражданина, перечисляя следующие необходимые для этого черты и качества: лояльное отношение к геополитической ситуации, знание политической системы, органов управления государством, стремление и умение принимать участие в политической жизни Великобритании. Правовая культура студентов определяется как самодисциплина, законопослушность и нетерпимость к любым нарушениям закона, знание и принятие законов социума и государства. Перечисленные черты являются общей системой задач гражданского воспитания и определяют содержание и средства воспитательной работы.

В результате вышеназванных фактов, гражданское воспитание ("social studies") в частных boarding schools Великобритании представляет собой процесс планомерного целенаправленного воздействия на студентов, целью которого является формирование культуры гражданственности/гражданской культуры [3].

Педагогической общественностью Великобритании бесспорно признается необходимость воспитания гражданской ответственности студентов. В пользу этого утверждения свидетельствует тот факт, что студенты сами изъявляют желание принимать активное участие в обеспечении социальных перемен и улучшении окружающей среды.

Помощь взрослых в осознании ценности участия в жизни социума соотносится с внутренней потребностью студентов чувствовать себя подготовленными к ответственности взрослой жизни. В связи с вышесказанным, по утверждению администрации частных школ-пансионов (Queen Ethelburga's College – Колледж Королевы Этельбурги, Abbey College Cambridge – Эбби Колледж, Кембридж), учителю необходимо обладать внутренней готовностью отвечать на «неудобные вопросы» о своей жизни и жизни других, о социальной несправедливости, геополитической ситуации и на многие другие вопросы [6].

Хотелось бы подчеркнуть относительную самостоятельность частных школ-пансионов в системе образования государства. В Великобритании boarding schools рассматриваются как государством, так и обществом в целом как обособленные, элитарные, закрытые мини-сообщества со своими органами самоуправления – школьными Советами. В некоторых школах деятельность Советов ограничивается лишь обсуждением бытовых тем (школьной формы, питания и условий проживания (пансиона), организацией досуга студентов и так далее), взаимоотношения преподавателей и студентов, содержание учебных программ, проблемы взаимоотношения полов (в смешанных школах) обсуждаются крайне редко или не обсуждаются вообще.

Во многих частных начальных британских школах (King's School Rochester – Частная королевская школа, Рочестер; возраст учащихся – от 6 до 13 лет) студентам предоставлена возможность самим выбирать своих представителей и те вопросы, которые они будут обсуждать на заседаниях общешкольного Совета.

Интересен и типичен тот факт, что примеры такой активности студентов характерны чаще всего именно начальной школе, так как студенты выпускных классов (A-Level) редко верят в возможность если не полной, то хотя бы частичной возможности внедрения своих предложений на практике.

В последнее десятилетие XX века и первое – XXI века Великобритания проявила несвойственную ей до этого активность в области гражданского воспитания поколения студентов. В 1997 году была подписана Декларация конференции глав государств и правительств. В Декларации впервые была изложена озабоченность правительства состоянием демократической культуры и гражданского воспитания молодежи. Главы европейских государств и правительств приняли решение активно пропагандировать и внедрять образование для демократического гражданства. Главной

целью было признано повышение осознания подрастающими гражданами их прав и обязанностей в демократическом обществе, с опорой на уже существующие сообщества.

На основе документов конференции глав государств и правительств Советом Европы была впоследствии разработана программа «Образование для демократического гражданства». Основным постулатом программы является утверждение о том, что эффективное гражданское воспитание обязано включать в себя знания о правах человека, государстве и социуме, умения мыслить критически, слушать и сотрудничать с окружающими, навыки демократического поведения и ценности (такие как уважение к правам окружающих, терпимость, нравственность) [4].

Хотелось бы обратить внимание на тот факт, что в документах Совета Европы используется именно термин «гражданское воспитание» (не «образование»), под которым понимается процесс подготовки учащихся к осознанному участию в жизни демократического общества, основанному на плюрализме, равенстве и справедливости (особенно важный концепт для британского общества).

В XXI веке в практике гражданского воспитания накоплен значительный опыт, включающий разработанную детальную программу Великобритании по гражданскому воспитанию. Гражданское воспитание, выступающее под общим названием блока предметов "social studies" (вариантами перевода могут служить «гражданские отношения», «граждановедение», «обществознание», «политическое образование», «демократическое воспитание» и «человек и общество»), вводится в содержание школьной программы в качестве отдельного школьного предмета или факультатива.

Базисом программы являются знания о социуме и личности, призванные помочь студентам «подготовиться к жизни в современном правовом британском обществе» [4].

Согласно программе "social studies" частных школ-пансионов, гражданское воспитание должно обязательно включать в себя рассмотрение вопросов обеспечения и сохранения мира, соблюдения прав человека и решение вопросов социальной справедливости. Особый акцент делается на обучение студентов навыку принятия самостоятельных решений, развитию терпимости ко мнению, отличному от собственного, уважению прав других граждан, а также навыкам работы в команде.

Традиционно воспитательные функции в частных школах-пансионах Великобритании несет в себе курс религиоведения. Однако справедливо на наш взгляд полагая, что пора разграничить два вида воспитания (религиозное и гражданское), многие частные школы-пансионы начали вводить в 80-е годы XX века курс «Личное и общественное воспитание» ("Personal and Social Studies").

В 90-х годах курс был переименован в «Личное, общественное и нравственное воспитание» ("Personal, Social and Moral Studies"), замененный в 2000–2001 учебном году на обязательный курс «Гражданское воспитание» [1].

Безусловно, "social studies" в Соединенном Королевстве имеет ряд особенностей. Как мы уже отмечали раньше, в Великобритании гражданское воспитание исторически было тесно переплетено с религиозным и носило характер воспитания нравственности, которая также понимается особым, аутентичным британским образом.

Сейчас гражданское воспитание трактуется как потребность получать и применять знания о навыках, связанных с принятием и уважением прав личности. Всячески подчеркивается необходимость того, чтобы учебные заведения сами выражали уважение как к детям, с которыми работают, так и к взрослым.

Хотелось бы подчеркнуть тот факт, что в Соединенном Королевстве вопрос непосредственного участия студентов в социальной жизни многократно обсуждался и обсуждается поныне не только педагогической общественностью, выходя за рамки вопроса образования. Широкая общественность, а также пресса муссируют эту про-

блему, призывая к созданию необходимых условий для повсеместного участия молодежи в демократических процессах.

На фоне роста ксенофобии и расизма в современной Европе, нескольких волн беженцев из арабских стран, а также роста числа преступлений, связанных с миграцией в британских национальных сообществах подчеркивают важность привития на практике учащимся демократических ценностей – все еще актуальных для государства.

Идеи гражданского воспитания получили широкое распространение в конце XX века благодаря Фонду гражданского образования. Сотрудниками Фонда по всей территории Великобритании были организованы семинары для учителей государственных школ и преподавателей частных школ-пансионов [5], на которых их знакомили с основами гражданского права. Особое значение во время курсов уделялось новаторским интерактивным формам и методам обучения (навыки организации демократических дискуссий, моделирование, ролевая игра, работа демократически-эффективных малых групп и т.д.). Подобная работа Фонда была высоко оценена как обществом, так и государством в целом.

В Великобритании существует такой документ как Конвенция по правам ребенка. Статьи 12 и 13 Конвенции провозглашают право ребенка на доступность, открытость и использование информации, свободу выражения мыслей и чувств, возможность непосредственного участия в выработке решений, непосредственно касающихся ребенка. В соответствии с Конвенцией, а также с National Curriculum государства, к окончанию срока обязательного обучения учащиеся/студенты (и государственных школ, и британских частных школ-пансионов) осваивают следующие разделы предметного блока "social studies" («гражданское воспитание»), представленные в таблице.

Таблица

Разделы предметного блока "social studies" («гражданское воспитание»)

1. Ценностные установки	Работа с целью сохранения общественного блага, опора при принятии важных решений на нормы морали, принятие при совместной работе позиции и мнения других, активная гражданская позиция, осознание и признание человеческого достоинства и равенства, стремление избегания конфликтов, защита прав человека, готовность отвечать за последствия своих действий, терпимость и толерантность, умение отстаивать свою точку зрения законным путем, гибкость и умение участвовать в дискуссии, вера в равные возможности и равноправие полов, готовность защищать окружающую среду
2. Концепты	Сотрудничество, демократия, конфликт, правосудие, справедливость, главенство закона, мораль, свобода воли, право, обязанность, порядок, равенство, власть, общество, личность
3. Знания	Функционирование, развитие демократического общества, гражданский протест, национальные и социальные конфликты, права и обязанности личности (юридические и моральные), парламентская система, монархия, потребительское право, семейное право, уровни политической и правовой системы, проявление политической активности населения, взаимодействие экономических систем с индивидом и социумом, вопросы охраны окружающей среды
4. Умения	Совместная работа, сотрудничество, письменное и устное обоснование точки зрения, перенимание чужого опыта, разрешение конфликтных ситуаций, терпимость к инакомыслию, распознавание и предотвращение попыток манипуляции собой, использование современных информационных источников при изучении вопроса, адекватная идентификация и реагирование на возникшие социальные, моральные и политические проблемные ситуации

Результатом усвоения перечисленных «блоков» является индивид, стремящийся к полной реализации своих возможностей. Воспитательный процесс в Великобритании ориентирован на формирование личностной зрелости студентов, на их понимание своей роли в обществе, правильном отношении к обществу и государству в целом.

Выводы

В качестве некоего итога мы делаем следующий вывод: в Великобритании XXI века вопрос "social studies" как никогда актуален и широко обсуждается. Внимание как политиков, так и передовой педагогической общественности государства нацелено на изучение вопроса гражданского воспитания, включающего изучение основных идей и принципов демократии, государственного устройства страны, а также воспитание нравственности студентов. Однако же, при признаваемой всеми значимости, гражданское воспитание не является краеугольным камнем в воспитании выпускников британских частных школ-пансионов. Лишь взаимосвязь, взаимопроникновение и коллаборация четырех видов воспитания – гражданского, религиозного, спортивного и эстетического – способны на выходе дать тот самый продукт, признаваемый в современном мире уникальным и значимым: выпускника британской частной школы-пансиона.

Литература

1. Структура и учебно-воспитательный процесс в 12-летней общеобразовательной школе западноевропейских стран. М., 2001. 191 с.
2. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. СПб.: М.Меркушев, 1986. 214 с.
3. Шархунова О.А. Гражданское воспитание как составная часть нравственного воспитания в школах Англии // Университетские чтения 2006. Симпозиум 2. М., 2006. С. 45–54.
4. BBC NEWS/UK//Education. URL: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/
5. Paxman J. *The English: A Portrait of a People*. L.: Michael Joseph, 1998. 325 p.
6. Wilson B.L., Corbett H.D., Webb J. *School Climate and Culture: International Encyclopedia of Education*. Oxford, 1994. Vol. 9. P. 5206–5211.

References

1. *Struktura i uchebno-vospitatelnyi process v 12-letney obsheobrazovatelnoi shkole zapadnoevropeiskih stran* [Structure and teaching and educational process in the 12-year secondary school of Western European countries]. Moscow, 2001. 191 p.
2. Ushinskii K.D. *Chelovek kak predmet vospitania. Obit pedagogicheskoi antropologii* [Man as an object of education. Experience of pedagogical anthropology]. St Petersburg, 1986. 214 p.
3. Sharhunova O.A. *Grazhdanskoe vospitanie kak sostavnaia chast npravstvennogo vospitaniia v shkolah Anglii* [Civic education as an integral part of moral education in England's schools]. *Universitetskie cheniia 2006. Simposium 2* [University Readings 2006. Symposium 2]. Moscow, 2006, pp. 45–54.
4. BBC NEWS/UK//Education. Available at: http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/
5. Paxman J. *The English: A Portrait of a People*. L.: Michael Joseph, 1998. 325 p.
6. Wilson B.L., Corbett H.D., Webb J. *School Climate and Culture: International Encyclopedia of Education*. Oxford, 1994, vol. 9, pp. 5206–5211.

Данилова А.С. Гражданское воспитание в частных школах-пансионах Великобритании // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 122–126.

For citation: Danilova A.S. Social studies at public boarding schools of Great Britain. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 122–126.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-18
УДК 376.64-053.2(470.332)

© Кожемякина Е.А., 2018

Кожемякина Елена Алексеевна
Аспирант,
Смоленский государственный университет
(Смоленск, Россия)
E-mail: kozhemjak@autorambler.ru

Kozhemyakina Elena Alekseevna
Post-graduate student,
Smolensk State University
(Smolensk, Russia)
E-mail: kozhemjak@autorambler.ru

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ
ВОСПИТАННИКОВ
ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
СМОЛЕНЩИНЫ В 1945–1950-Е
ГОДЫ**

**SOCIALIZATION OF THE PUPILS
OF THE ORPHANAGES
OF SMOLENSK REGION
IN THE 1945–1950-s**

Аннотация. Статья посвящена социализации воспитанников интернатных учреждений на Смоленщине в 1945–1950-е гг. Большое внимание уделяется рассмотрению опыта интернатных учреждений Смоленщины 1945–1950-х гг. по осуществлению процесса социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Abstract. The article is focused on the socialization of pupils of orphanages in the Smolensk region in the 1945–1950s. Much attention is paid to the experience of boarding schools in the Smolensk region in the 1945–1950s on the implementation of the process of socialization of orphans and children left without parental care.

Ключевые слова: социализация, воспитанники, интернатные учреждения, воспитательный процесс, педагогический опыт, Смоленская область

Keywords: socialization, pupils, boarding schools, educational process, pedagogical experience, Smolensk region

Введение

В настоящее время реализация мер, направленных на решение проблем подготовки воспитанников интернатных учреждений к взрослой жизни, актуализирует включение в современный контекст российского образования опыта осуществления их социализации предшествующих периодов развития отечественной педагогики, объективно предусматривает творчески-критический анализ и использование всего ценного, накопленного в данном направлении педагогической наукой и практикой.

В связи с этим особое значение приобретают необходимость обращения к идейно-творческому, содержательному и программно-методическому потенциалу образования, сформированному в отечественной педагогической науке и образовательной практике в советский период; рефлексия результатов теоретических разработок и прикладных методов процесса социализации.

Выбор темы работы обусловлен тем, что в годы Великой Отечественной войны Смоленщина наиболее сильно пострадала из российских областей: всего было убито 151319 мирных граждан и 230137 военнопленных, 164630 человек угнано в рабство и впоследствии убито. Все вышеперечисленные социальные факторы привели к тому, что огромное количество детей осталось без попечения родителей. Правительством СССР был принят ряд постановлений об открытии в первую очередь на освобожденных территориях детских домов. Данные учреждения должны были решать проблему социализации детей-сирот. На Смоленщине в первые послевоенные годы функционировали детские дома: №1 Красноборский, №2 в г. Смоленске, №1 в г.

Вязьме, Кардымовский, Троицкий Монастырщинского района, Блонновский Касп-лянского района, Рожановский и Возновский Смоленского района, Дорогобужский, Демидовский, Милоховский Ярцевского района, Шаповский Демидовского района. К концу 50-х гг. данные учреждения выполнили свою миссию по социализации детей, оставшихся без попечения родителей. С 1956 г. после принятия постановления №1290 от 15 сентября 1956 г. «О мероприятиях, связанных с организацией школ-интернатов», появляется новый тип интернатных учреждений – школы-интернаты. В 1959 г. на Смоленщине создается Сафоновская школа-интернат, которая была нацелена на организацию системного педагогического процесса на всех этапах комплекса, на постоянное и целеустремленное сотрудничество педагогов, обеспечивающих последовательность в учебно-воспитательной работе дошкольников, дошкольников и школьников. Ее педагогический коллектив первым в СССР приступил к осуществлению на практике задач социализации детей от раннего, дошкольного возраста до получения ими среднего образования. Школа была самым крупным учебно-воспитательным учреждением такого типа. Необходимо отметить также и то, что данная статья написана в рамках диссертационного исследования, посвященного процессу социализации воспитанников интернатных учреждений в России второй половины XX в. (на примере Смоленской области).

Основная часть

Под социализацией личности воспитанников интернатных учреждений нами понимается «процесс усвоения воспитанниками существующих в обществе социальных норм, ценностей и форм поведения, необходимых в дальнейшем для их успешного существования в данном обществе и государстве» [8, с. 253]. Безусловно, рассматривая данный процесс, мы должны учитывать особенности конкретного исторического периода, идеологическую, социально-экономическую и культурную обстановку в стране.

Рассмотрим, как осуществлялся процесс социализации воспитанников интернатных учреждений на Смоленщине в первые послевоенные годы.

Необходимо отметить, что вторая половина 1940-х гг. знаменовалась преодолением проблемы детской беспризорности и безнадзорности, вызванной Великой Отечественной войной; созданием сети интернатных учреждений для детей-сирот, где большое внимание уделялось как общественно-полезному труду, так и производительному, дающему воспитаннику квалификацию и возможность трудоустройства во взрослой жизни. Таким образом, главным воспитательным принципом в жизни детских домов было сочетание обучения с трудом. Если в школах этот принцип часто проводился формально, то в детских сиротских учреждениях, которые должны были подготовить своих воспитанников к самостоятельной жизни, труду уделялось особое внимание. Несомненно, в первые послевоенные годы воспитанники детских учреждений полностью обслуживали себя – стирали одежду, мыли полы, посуду, работали на приусадебных участках. С 12 лет они должны были работать в мастерских, проходить производственную практику на предприятиях с тем, чтобы ко времени выхода овладеть определенной профессией. Выпускники детских домов направлялись в учебные заведения системы трудовых резервов, ремесленные и железнодорожные училища, школы ФЗО. Итак, основным в деятельности детских домов первого послевоенного периода было трудовое воспитание.

На Смоленщине в 1945 г. функционировал Кардымовский детский дом, где жили и воспитывались дети, потерявшие своих родителей в годы Великой Отечественной войны.

Нами изучены архивные материалы этого детского дома. В частности, в отчете директора А. Малявко отмечается, что «подготовка детей-сирот к дальнейшей самостоятельной жизни осуществляется в процессе трудового воспитания». Кроме статьи, нами был обнаружен и проанализирован первый послевоенный отчет о процессе социализации воспитанников Кардымовского детского дома за 1945 г., согласно которому подготовка к взрослой жизни воспитанников осуществлялась не только в процессе трудового воспитания, но и «в процессе занятий воспитанников в добровольных кружках: кружке самозащиты, физкультурно-акробатическом, хоровом, литературном, музыкальном, сельскохозяйственном, кружке рукоделия» [5, л. 4]. Также в отчете была отмечена хорошая работа пионерского отряда: «отряд построен по типу тимуровской команды. Все пионеры ходят в галстуках. Помогают семьям красноармейцев: принесут воды, топлива, смотрят за детьми, когда их матери на работе» [5, л. 5]. В детдоме активно работала и комсомольская организация: «систематически по плану проводятся комсомольские собрания, на которых изучают доклады и речи вождей, постановления партии и правительства. Помогают воспитателям в работе детского дома. Сейчас комсомольская организация взяла шефство над колхозом «Луч» по подготовке к весне (сбор минеральных удобрений, сортировка семян и т.д.)» [5, л. 6].

Кроме Кардымовского детского дома, на Смоленщине в первые послевоенные годы также существовал и Троицкий детский дом в Монастырщинском районе. Он был организован как «детский дом смешанного типа в феврале 1946 г. В детском доме в 1946–1947 учебном году находилось 153 человека. Из них мальчиков – 81 человек, девочек – 72 человека; по возрасту до 7 лет – 6 человек, от 7 до 14 лет – 89 человек, старше 14 лет – 3 человека. Всего учащихся – 92 человека» [7, л. 24]. Учебно-воспитательная работа Троицкого детского дома была схожа с учебно-воспитательной работой Кардымовского детского дома.

В 1950-е гг. произошло уменьшение количества детей-беспризорников: так как большая часть воспитанников интернатных учреждений имела родственников, то было принято решение о закрытии детских домов и открытии школ-интернатов, как «общеобразовательных учреждений для постоянного пребывания учащихся, не имеющих необходимых условий для воспитания в семье, а также для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Их образовательные программы и учебные планы соответствовали обычным школам, а формы работы – детским домам» [6, с. 320].

Разумеется, воспитательный процесс в данных учреждениях осуществлялся на основе рациональной системы труда и отдыха; в качестве форм и методов воспитания выступали: собрания воспитанников, активы классов или групп, поручения, стенгазеты и другое; главное место занимало трудовое воспитание и подготовка к взрослой жизни как часть социализации воспитанников.

Осуществлялось систематическое трудовое воспитание детей в соответствии с их возрастом, воспитание у них любви и уважения к труду, привитие им жизненно-необходимых навыков, подготавливая тем самым детей к самостоятельной жизни и будущей трудовой деятельности. Также необходимо было обеспечивать охрану жизни и здоровья воспитанников, создавать благоприятные условия для их правильного и всестороннего физического развития и воспитания, прививать правильные культурно-гигиенические навыки.

Педагоги, работавшие в интернатных учреждениях, считали, что «в сложном, многогранном процессе организации детского коллектива важнейшим средством является воспитание в труде» [1, с. 4]. Бесспорно, много внимания было уделено гражданско-патриотическому и нравственному воспитанию детского коллектива, в котором ведущую роль играли пионерская организация и педагогический коллектив.

Воспитание должно было нести необходимую эмоционально-нравственную нагрузку. «Нормой» считалось должное социальное поведение, выражавшееся в горячей любви к Родине и преданности ей, бдительности и подозрительности по отношению к «врагам» государства, убежденности в социалистических идеалах, основанное на ценностях коллективизма, интернационализма, опиравшееся на чувство социального оптимизма и чувство ответственности за все происходящее вокруг [4, с. 63].

Следует отметить, что широко распространение получили разные формы художественного и эстетического воспитания, такие как вечера художественной самодеятельности, экскурсии в лес, на речку и т.д. Существенное влияние оказывали кружковые занятия (хоровой, хореографической, драматической, литературной, рукодельной и т.д.), физкультурно-массовая деятельность (спортивные игры, кроссы, спартакиады и т.д.).

На Смоленщине в 1950-е гг. активно развивались Смоленский детский дом №1, Блонновский детский дом Касплянского района, Рожановский детский дом Смоленского района, Красноборский детский дом №2 г. Смоленска, Возновский детский дом Смоленского района, Дорогобужский детский дом, Демидовский детский дом, Милоховский детский дом Ярцевского района, Шаповский детский дом Демидовского района, детский дом №1 г. Вязьмы. В данных интернатных учреждениях воспитывались дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей.

Нами рассмотрены и проанализированы отчеты, посвященные проблемам социализации воспитанников, Смоленского детского дома №1 за 1951 и 1956–1957 гг., Блонновского детского дома за 1951 г., Рожановского детского дома за 1952–1953 гг., Красноборского детского дома №2 г. Смоленска за 1953–1954 гг., Возновского детского дома за 1956–1957 гг., Дорогобужского детского дома, Демидовского детского дома, Милоховского детского дома, Шаповского детского дома, детского дома №1 г. Вязьмы за 1955 г.

Согласно отчетам, подготовка воспитанников к будущей самостоятельной жизни, безусловно, осуществлялась в процессе трудового обучения и воспитания. Так, например, «в Смоленском детском доме №1 осуществлялась система обучения воспитанников трудовым навыкам, охватывавшим хозяйственно-бытовой, сельскохозяйственный и производственно-технический труд детей, использовавшийся в подсобном сельском хозяйстве при детском доме и мастерских: швейной (по пошиву сорочек, платьев, сарафанов, панам и т.д.), столярной и слесарно-механической. В мастерских проводились работы строго по расписанию. Дети изучали теорию и проводили практическую работу» [2, л. 3]. «Все воспитанники работали в сельском хозяйстве. Был организован юннатский кружок, в котором все дети были разбиты на бригады. За каждой бригадой закреплена отдельная культура. В целях повышения урожайности проводятся опыты по отдельным культурам» [3, л. 12]. «Воспитанники работали на приусадебном участке, посадили деревья, плодово-ягодные кустарники. Дети составили коллекции растений, насекомых, лекарственных трав» [3, л. 10].

В соответствии с формами гражданско-патриотического воспитания, «с целью повышения общего политического развития и кругозора воспитанников проводилась следующая политико-массовая работа: дети регулярно обеспечивались газетами: «Пионерская правда», «Комсомольская правда», «Рабочий путь», «Вожатый» и др. Составлялись альбомы вырезок из газет на тему: «Лауреаты международных сталинских премий в борьбе за мир», «Мир победит во всем мире», «Кандидаты в Верховный Совет СССР», «Москва раньше и сейчас» и др. Дети просматривали много кинокартин, таких как, «Два бойца», «Падение Берлина», «Глинка», «Далеко от Москвы» и др. Для воспитанников были прочитаны доклады: «Великие стройки коммунизма», «Образ Сталина в художественной литературе», «Сталин – светоч мира» и др.» [3, л. 7].

В процессе эстетического воспитания «хоровой и драматический кружки давали свою самодеятельность в красные дни календаря. На новогодний вечер была поставлена пьеса Михалкова «Я хочу домой», к 1 мая была поставлена пьеса «Аленький цветочек». Со своей художественной самодеятельностью дети выступали в политучилище, на избирательных участках» [3, л. 9].

В соответствии с методами физического воспитания, «для физического воспитания в летний период в обязательном порядке была введена физкультурная зарядка. Физкультурный работник, распределявший детей по секциям, исходил из их возрастного состава. На даче «Муравейник» имелись футбольное поле, волейбольная и баскетбольная площадка, где дети проводят свой досуг в свободное от занятий время. В детском доме имелся свой врач и медицинская сестра. Медицинская сестра участвует во всех видах оздоровительной работы детского дома: 1) ежедневно проверяет спальни, постельные принадлежности, умывание детей, прием пищи, следит за пищеблоком и личной гигиеной воспитанников, 2) проводит медосмотр воспитанников, слабых детей берет под особый контроль, 3) проводит беседы «Солнце, воздух и вода», 4) строго следит за выполнением режима дня» [3, л. 10].

Необходимо отметить, что согласно отчету о состоянии учебно-воспитательной работы Смоленского детского дома № 1 за 1956–1957 гг., «в детском доме есть партийная организация, две комсомольских и пионерская организации. Комсомольские собрания проводятся регулярно, на них обсуждаются вопросы учебы, дисциплины, порядка в детдоме. При детском доме действовали санитарная, хозяйственная и культурно-массовая комиссии. Систематически работают кружки: хоровой, драматический, юннатов, географический, литературный, кружок художественной вышивки, вязания, переплетный. В кружках работают все воспитанники. Ежедневно дети посещают кино, проводятся экскурсии в музеи, имеются настольные игры. Все воспитанники находятся под наблюдением старшей пионервожатой и воспитателей. С комсомольцами два раза в неделю проводятся политинформации. Весело и содержательно проходят сборы пионерской дружины» [3, л. 48]. Отметим, что учебно-воспитательный процесс Блонновского детского дома Касплянского района, Рожановского детского дома Смоленского района, Красноторского детского дома №2 г. Смоленска, Возновского детского дома Смоленского района, Дорогобужского детского дома, Демидовского детского дома, Милоховского детского дома Ярцевского района, Шаповского детского дома Демидовского района, детского дома №1 г. Вязьмы за 1955 г. был схож с учебно-воспитательным процессом Смоленского детского дома №1.

Выводы

Таким образом, социализация воспитанников интернатных учреждений Смоленщины первого послевоенного периода осуществлялась посредством организации трудового, физического, эстетического и гражданско-патриотического воспитания.

Так, трудовое воспитание осуществлялось в процессе работы в подсобном хозяйстве, мастерских; физическое воспитание – в процессе выполнения физкультурной зарядки, занятий в спортивных секциях; эстетическое воспитание – во время занятий в различных художественных кружках; гражданско-патриотическое воспитание – во время чтения газет и журналов.

Литература

1. Герасюк Л.И. Вопросы воспитания в детском доме. М.: Учпедгиз, 1956. 246 с.
2. Годовой отчет о работе Смоленского детского дома №1 за 1950–1951 учебный год // Государственный архив Смоленской области. Ф. Р-3477. Оп. 2. Д. 2.

3. Годовые отчеты по учебно-воспитательной работе Смоленского детского дома № 1 за 1951–1959 гг. // Государственный архив Смоленской области. Ф. Р.-3477. Оп. 2. Д. 32.
4. История ВЛКСМ и Всесоюзной пионерской организации им. В.И. Ленина. М: Просвещение, 1983. 368 с.
5. Отчет по учебно-воспитательной работе Кардымовского детского дома за 1954 г. // Государственный архив Смоленской области. Ф. Р-1045. Оп. 1. Д. 1915.
6. Педагогический энциклопедический словарь. М.: БРЭ, 2003. 528 с.
7. Переписка с органами народного образования об улучшении работы детских домов в области // Государственный архив новейшей истории Смоленской области. Ф. Р-6. Оп. 2. Д. 414.
8. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов. М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. 365 с.
9. Справки работников обкома КПСС и райкомов по итогам проверки работы детских домов // Государственный архив новейшей истории Смоленской области. Ф. Р-6. Оп. 3. Д. 110.

References

1. Gerasyuk L.I. *Voprosy vospitaniia v detskom dome* [Issues of education in the orphanage]. Moscow, 1956. 246 p.
2. Godovoi otchet o rabote Smolenskogo detskogo doma № 1 za 1950–1951 uchebnyi god [Annual report on the work of the Smolensky orphanage no. 1 for the 1950–1951 school year]. *Gosudarstvennyj arhiv Smolenskoj oblasti* [State Archives of the Smolensk Region]. F. R-3477, op. 2, d. 2.
3. Godovyie otchety po uchebno-vospitel'noi rabote Smolenskogo detskogo doma №1 za 1951–1959 g. [Annual reports on the educational work of Smolensky orphanage no. 1 for the 1951–1959]. *Gosudarstvennyj arhiv Smolenskoj oblasti* [State Archives of the Smolensk Region]. F. R-3477, op. 2, d. 32.
4. *Istoriia VLKSM i Vsesoyuznoi pionerskoj organizatsii im. V.I. Lenina* [History of the Komsomol and the All-Union Young Pioneer Organization]. Moscow, 1983. 368 p.
5. Otchet po uchebno-vospitel'noi rabote Kardymovskogo detskogo doma za 1954 g. [Report on the educational work of the Kardymovsky orphanage in 1954]. *Gosudarstvennyj arhiv Smolenskoj oblasti* [State Archives of the Smolensk Region]. F. R-1045, op. 1, d. 1915.
6. *Pedagogicheskii entsiklopedicheskii slovar* [Pedagogical encyclopedic dictionary]. Moscow, 2003. 528 p.
7. Perepiska s organami narodnogo obrazovaniia ob uluchshenii raboty detskikh domov v oblasti [Correspondence with the bodies of public education on improving the work of orphanages in the field]. *Gosudarstvennyj arhiv novejshej istorii Smolenskoj oblasti* [State Archive of Modern History of the Smolensk Region]. F. R-6, op. 2, d. 414.
8. Podlasyi I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov* [Pedagogy: 100 questions – 100 answers]. Moscow, 2004. 365 p.
9. Spravki rabotnikov obkoma KPSS i raikomov po itogam proverki raboty detskikh domov [Inquiries of workers of the regional committee of the CPSU and district committees on the results of checking the work of orphanages]. *Gosudarstvennyj arhiv novejshej istorii Smolenskoj oblasti* [State Archive of Modern History of the Smolensk Region]. F. R-6, op. 3, d. 110.

Примечание: работа выполнена под руководством доктора педагогических наук, профессора Н.П. Сенченкова

Кожмякина Е.А. Социализация воспитанников интернатных учреждений Смоленщины в 1945–1950-е годы // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 127–132.

For citation: Kozhemyakina E.A. Socialization of the pupils of the orphanages of Smolensk region in the 1945–1950. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 127–132.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-19
УДК 37.013

© Мальшев К.Б., Малышева О.А., 2018

Мальшев Константин Борисович
Доктор психологических наук, профессор,
Вологодский государственный университет
(Вологда, Россия)
E-mail: konbormal@mail.ru

Malyshev Konstantin Borisovich
Doctor of Psychological Sciences,
Professor, Vologda state University
(Vologda, Russia)
E-mail: konbormal@mail.ru

Малышева Ольга Александровна
Кандидат педагогических наук, доцент,
Вологодский институт права и экономики
ФСИН России
(Вологда, Россия)
E-mail: konbormal@mail.ru

Malysheva Olga Alexandrovna
PhD in Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Vologda Institute of Law and
Economics of the Federal
penitentiary service of Russia
(Vologda, Russia)
E-mail: konbormal@mail.ru

**МНОГОМЕРНЫЙ
ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К ИССЛЕДОВАНИЮ
КАТЕГОРИЙ ПЕДАГОГИКИ**

**MULTIDIMENSIONAL
TYPOLOGICAL APPROACH
TO THE STUDY OF CATEGORIES
OF PEDAGOGICS**

Аннотация. В работе рассмотрен многомерный типологический подход, позволяющий создать трехмерную базисную типологию основных категорий педагогики и уточнить определение категории «развитие».

Abstract. The paper discusses a multidimensional typological approach that allows to create three-dimensional basic typology of the main categories of pedagogy and to refine the definition of the category «development».

Ключевые слова: многомерный типологический подход, системность, базисность, одномерный базис, трехмерный базис, эго-состояния

Keywords: multidimensional typological approach, consistency, basis property, a one-dimensional basis, the three-dimensional basis, ego-States

Введение

Актуальность данного исследования определяется значимостью разработки методологического аппарата, позволяющего рассматривать сложные категории педагогики как многомерные явления, определять различные смысловые их составляющие. Для практики дается возможность более глубокого понимания основных категорий педагогики, что важно для построения эффективного педагогического общения. Цель данного исследования – выявление возможностей применения многомерного типологического подхода к описанию категорий педагогики, что важно для исследования теоретических проблем образования.

Базис – это полное и упорядоченное множество элементов. «Базисная дихотомическая типология – это полное дихотомическое множество элементов-характеристик, состоящее из противоположных подмножеств-типов с единой симметрической дихотомией, которая задает порядок в этом множестве типов» [5]. «Многомерный типологический подход – это установление взаимно-однозначного соответствия многомерных дихотомических базисных типологий (или типологический изоморфизм) из одной или из разных областей знания» [3]. Не-дихотомические базисные типологии в данной статье не рассматриваются.

Существует два вида базисного моделирования: внутреннее и внешнее. Внутреннее базисное моделирование, которое мы в этой статье не рассматриваем, – это умозаключение от частного к частному, т.е., например, от одного частного психологического базиса к другому частному психологическому базису при типологизации информации, взятой внутри, т.е. из одной области психологического знания. В данной статье рассмотрено внешнее базисное моделирование (умозаключение от общего к общему, т.е. от одного обобщенного типологического базиса педагогических категорий к другому обобщенному психологическому типологическому базису доминирующих эго-состояний личности и соответствующих функций психики и функций сознания при многомерной типологизации информации, взятой извне, т.е. из разных областей знания (педагогика и психология). Многомерный типологический подход строится на принципах: индуктивно-дедуктивного исследования, правильности разбиения множества характеристик на подмножества, полярной дихотомии, единой полярной дихотомической симметрии, образования мерности в типологии, упорядоченности, типологической всеохватности, использования эталонного типологического базиса, изоморфизма, семантической (смысловой) близости, гомоморфизма, операционализации понятий.

Основная часть

В педагогике, как известно, как и в любой науке существуют базовые понятия. Остановимся на самых часто употребляемых основных категориях. Это будут «развитие», «обучение», «образование», «воспитание». «Развитие, – по мнению В.Г. Крысько, – это хорошо организованный процесс функционального совершенствования умственной и физической деятельности людей в соответствии с требованиями их деятельности и условиями жизни, дальнейшего формирования личности человека в ходе его обучения, воспитания и социализации» [2]. Образование – это один из путей социализации. «В педагогике социализация понимается как процесс усвоения и активного воспроизведения человеком социального опыта, образцов поведения, социальных ролей, норм и духовных ценностей», – пишет автор [2]. Осуществляется социализация под воздействием целенаправленного обучения, воспитания и образования, а также стихийных процессов, происходящих в семье, на улице, за счет средств массовой информации. В связи с этим можно уточнить вышеуказанное определение. Развитие – это хорошо организованный процесс функционального совершенствования умственной и физической деятельности людей в соответствии с требованиями их деятельности и условиями жизни, дальнейшего формирования личности человека в ходе его обучения, воспитания и образования.

М.В. Буланова-Топоркова дает другое определение категории «развитие»: «Развитие – это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных начал человека» [7]. Способность к развитию – важнейшее свойство личности на протяжении всей жизни человека. «Основные понятия педагогики («развитие», «обучение», «образование», «воспитание»), – пишет автор, – глубоко взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга» [7]. В педагогической информации часто используют такие понятия-категории как «субъект», «личность», «индивидуальность», «индивид». В своих трудах В.А. Ганзен [1] дает системное описание категории «человек», которое связано с этими понятиями (рис. 1).

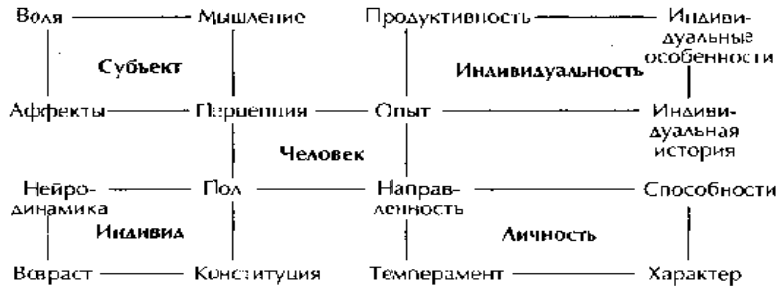


Рис. 1. Макроструктурное психологическое описание человека по В.А. Ганзену

«Субъект», «личность», «индивидуальность» – это категории, которые являются одномерными базами в системном трехмерном базисном описании субстратной категории «человеческий индивид» с единой обобщенной дихотомией «внешнее-внутреннее» (рис. 2) [5]. Дадим трехмерные базисные описания понятий «субъект», «личность», «индивидуальность» (рис. 3, 4, 5).

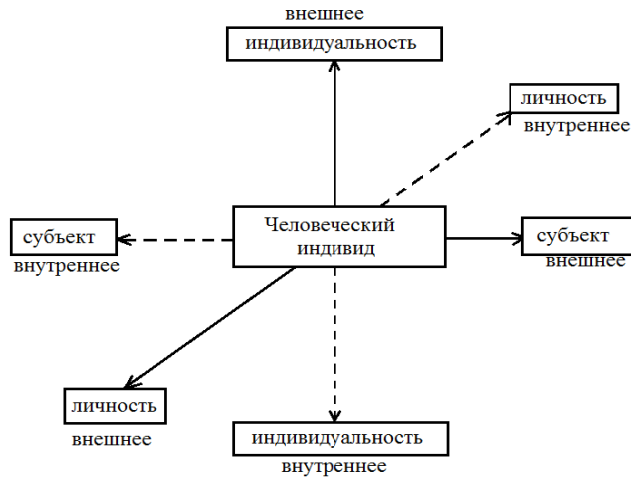


Рис. 2. Трехмерный базис «индивида»

«Эмоции», «мышление», «воля» – это категории, являющиеся одномерными базами в системном трехмерном базисном описании субстратной категории «перцепция субъекта» с единой (частной) дихотомией «активное – реактивное» (рис. 3). «Характер», «направленность», «темперамент» – это категории, которые являются одномерными базами в системном трехмерном базисном описании субстратной категории «направленность личности» с единой (частной) дихотомией «социальное – индивидуальное» (рис. 4). «Опыт», «история», «продуктивность» – это категории, которые являются одномерными базами в системном трехмерном базисном описании субстратной категории «особенности индивидуальности» с единой (частной) дихотомией «количественное–качественное» (рис. 5). «Количественные и качественные» изменения в определении «развития» у М.В. Булановой-Топорковой рассматриваются только по отношению к «индивидуальности» человека. Учитывая «базисные определения» «субъекта» и «личности» можно дать еще два рабочих опреде-

ления «развития». Развитие – это активные и реактивные изменения эмоциональных, мыслительных и волевых характеристик субъекта. Развитие – это социальные и индивидуальные изменения характеристик, происходящие в характере, направленности и темпераменте личности. Получается у нас «условно», что «количественная социальная активность» педагога при его воздействии на ученика инициирует с его стороны «качественную индивидуальную реакцию», формируя у него «информационно-развивающий» эффект. Можно дать обобщенное определение «развития».

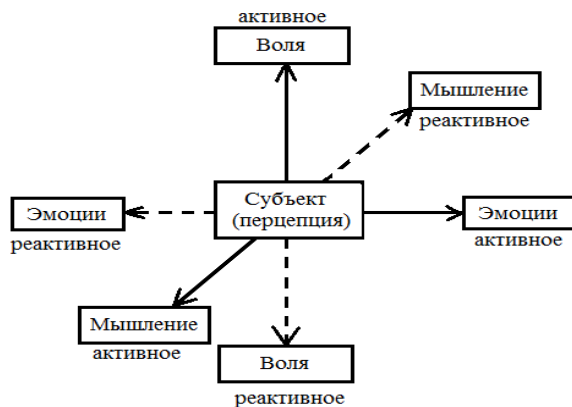


Рис. 3. Трехмерный базис «субъекта»

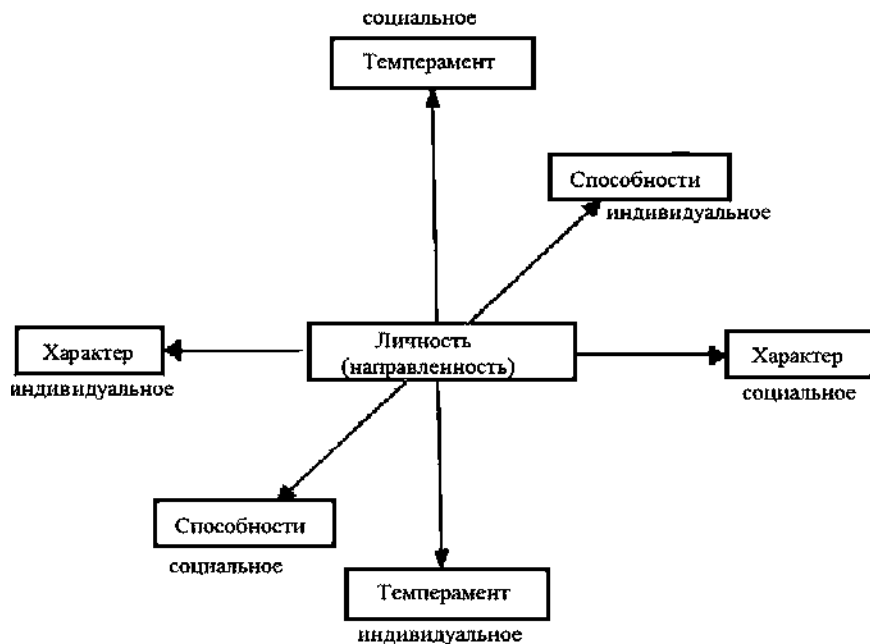


Рис. 4. Трехмерный базис «личности»

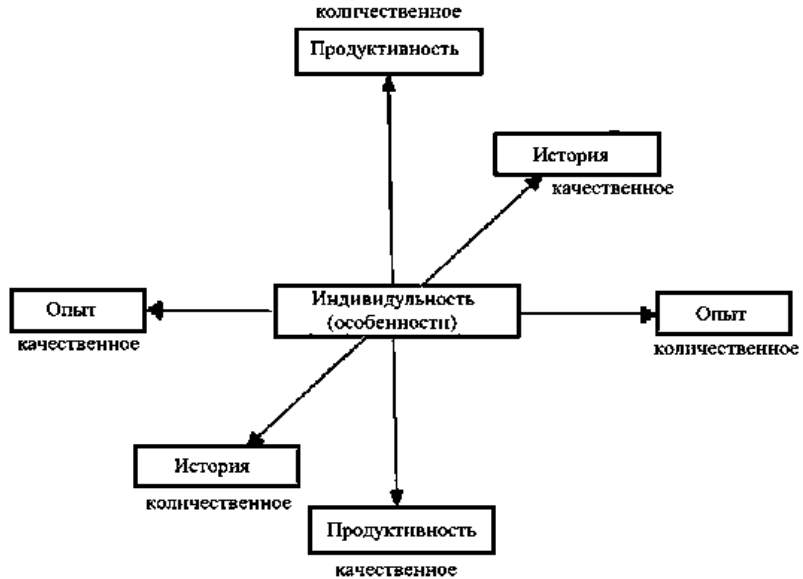


Рис. 5. Трехмерный базис «индивидуальности»

Развитие – это внешние и внутренние изменения характеристик «субъекта», «личности» и «индивидуальности» человеческого индивида. Рассмотрим внешнее базисное моделирование» (умозаключение «от общего к общему»), т.е. от одного обобщенного типологического базиса категорий педагогики к другому обобщенному психологическому базису типов эго-состояний. Для реализации внешнего базисного моделирования необходимо дать характеристику модифицированной типологии эго-состояний (по Э. Берну), которая является «базисной». Типология является трехмерным (трехфакторным) базисом, в котором выявляются три полярные дихотомические пары типов: «дитя свободное – дитя адаптивное», «взрослый организующий – взрослый познающий», «родитель воспитывающий – родитель контролирующий» [4], [5], [6]. Э. Берн определяет эго-состояние как «сочетание чувств, мыслей и поведения человека, которые проявляются в ситуации «здесь и теперь» [3]. Единую дихотомию «активное – реактивное», связанную с «субъектом» (как субстратом), можно на основе «принципа семантической близости» отобразить на единую дихотомию «социальное – индивидуальное», используемую в трехмерном базисе понятия «личность», взятого в качестве «субстрата», а также можно отобразить на единую дихотомию «количественное – качественное», используемую в трехмерном базисе понятия «индивидуальность», взятого в качестве «субстрата» [5]. Все три вышеуказанные (частные) единые дихотомии можно «гомоморфно отобразить» на единую обобщенную дихотомию «внешнее – внутреннее», используемую в базисе основных категорий педагогики («обучение», «образование», «воспитание») (рис. 6). На основе «принципа семантической близости» (т.е. «семантического изоморфного отображения») сопоставим введенный «эталонный базис» доминирующих эго-состояний личности, базис личности по Д. Голланду (второй «базисный эталон»), базис основных функций психики (третий «базисный эталон») с базисным множеством типов основных категорий педагогики. Семантически близкие по смыслу слова выделены жирным шрифтом в четырех типологиях, представленных в таблице [5].

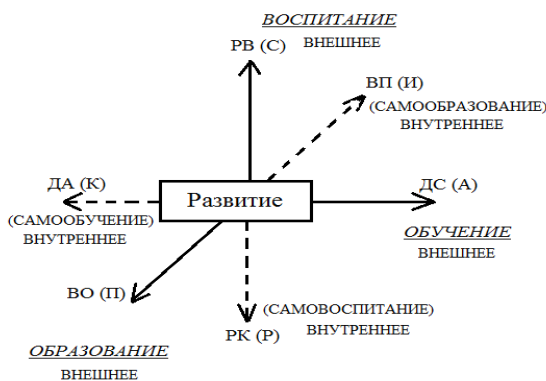


Рис. 6 Трехмерный базис "развития"

Рис. 6. Трехмерный базис «развития»

Таблица

Сравнительный анализ множества характеристик из разных типологий

Категории педагогики	Определение базисных типов основных категорий педагогики с единой обобщенной дихотомией «внешнее-внутреннее»	Базисные доминирующие эго-состояния по Э. Берну и базисные типы личности по Д. Голланду с единой частной дихотомией «социальное – индивидуальное»	Базовые функции «перцептивного сознания» (основные функции психики)
1	2	3	4
Обучение (внешнее)	Обучение – это процесс непосредственной эмоциональной передачи и усвоения опыта поколений во взаимодействии педагога и обучаемого. Обучение – целенаправленный, организованный педагогом «эмоциональный процесс» овладения людьми знаниями, навыками и умениями с учетом требований жизни и деятельности. Обучение – формирование знаний, навыков, умений, это профориентирование, развитие личности и самостоятельности, это стремление к непрерывному образованию, это развитие творчества, эмоционального отношения к миру и к другим людям	Дитя свободное (ДС) (социальное) – это эго-состояние Дитя, показывающее как человек ведет себя при выражении своих внешних эмоций без всякой их цензуры и ссылок на правила и требования общества. Дитя свободное проявляет себя в спонтанном самостоятельном поведении (в непослушании, в «бунте») и овладении знаниями, навыками и умениями в развивающем, творческом обучении. Артистический (А) (социальное) – независим в решениях, оригинален, гибкий, маневренный, эмоциональный, заводной, активный, динамичный, склонен к импровизации при обучении, предпочитает обучающие творческие занятия: «эмоциональные профессии» (писатели, художники, поэты, музыканты)	Эмоции (отражение-отношение) (активное)

1	2	3	4
<p>Образование (внешнее)</p>	<p>Образование – это результат осмысления человеком опыта поколений в виде системы знаний, навыков, умений и отношений за счет организации и управления по передаче образовательной информации от педагога к ученику. Образование – мыслительный процесс поиска человеком определенной системы знаний, навыков и умений это осмысленный результат этого усвоения, выраженный в определенном уровне развития познавательных сил, а также теоретической и практической подготовки человека, это овладение системой интеллектуальных и практических навыков и умений, овладение опытом отношения к миру, к другим людям, освоение содержания знаний о природе, обществе, мышлении, способах деятельности, это формирование научного мировоззрения и образовательной позиции к окружающему миру (создание «образа» мира)</p>	<p>Взрослый организующий (ВО) (социальное) – это «осмысленное» эго-состояние Взрослого, показывающее, как человек ведет себя с целью организации и руководства другими людьми. Он властный и проявляет себя в импульсивном поведении, предпримчивости. Стремится к признанию через сформированную «обдуманную» образовательную мировоззренческую позицию, может проявлять агрессивность в поведении.</p> <p>Предпримчивый (П) (социальное) – «мыслящий организатор», энтузиаст, импульсивный, энергичный, доминантный, жесткий, решительный, любит признание, «вдумчивый руководитель», обдуманно решает задачи, связанные с руководством, статусом и властью, это овладение системой интеллектуальных и практических навыков и умений в управлении на основе полученного образования, обладание опытом отношения к миру, к окружающим людям, использование знаний о природе, обществе, мышлении, способах деятельности в менеджменте. В профессии – это заведующий, директор, телерепортер, дипломат, журналист</p>	<p>Мышление (регуляция – преобразование) (активное)</p>
<p>Воспитание (внешнее)</p>	<p>Воспитание – это социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду. Воспитание в широком социальном смысле – это воздействие общества на личность в целом. Воспитание в узком смысле слова – целенаправленная деятельность, призванная</p>	<p>Родитель воспитывающий (РВ) (социальное) – это «волевое» эго-состояние Родителя, направленное на воспитание, заботу и помощь людям. Это опекающая, ласковая, «комплиментарная», «авансировано-одобрительная» позиция. Это волевая направленность Родителя на формирование у людей гуманных взглядов на окружающий мир и общество, нравственных идеалов, норм, и отношений между людьми, развитие морально-политических, психологических, физических, поведенческих личностных качеств</p>	<p>Воля (реализация – отображение) (активное)</p>

1	2	3	4
	<p>сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание – целеустремленное, организованное формирование у людей устойчивых взглядов на окружающую действительность и жизнь в обществе, научного мировоззрения, нравственных идеалов, норм, и отношений, развитие у них высоких морально-политических, психологических и физических качеств, а также привычек поведения, соответствующих требованиям социального окружения и деятельности. Воспитание – конкретно-историческое явление, которое тесно связано с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем развития общества</p>	<p>Социальный (С) (социальное) коммуникабельный, волевой, любит обсуждать и принимать коллективные решения, не пренебрегает советом коллег, зависим от мнения группы, ставит перед собой такие цели и задачи, которые позволяют ему установить тесный контакт с окружающей социальной средой и проявить «социальную волю». Обладает социальными волевыми умениями, идет на социальный контакт. Чертами его характера является социальность, стремление поучать и воспитывать, гуманность, женственность. Стараются держаться вдалеке от интеллектуальных проблем. Он активен, зависим, ему присуще приспособленчество, умеет строить общение с любыми типами личности. Обладает вербальными и относительно слабыми математическими способностями. В профессии – это педагог, врач, психолог, психиатр, социальный работник, священнослужитель</p>	
<p>Воспитание (внутреннее) или самовоспитание</p>	<p>Самовоспитание – это целенаправленная, активная личная деятельность людей, способствующая формированию и развитию положительных и устранению отрицательных качеств в соответствии с требованиями общества, морали и деятельности. Самовоспитание – умение ставить перед собой самообязательства и следование определенным нормам в поведении, самоутверждение, самоорганизация, самоконтроль, самоотчет, самоотношение, самокритика, умение следовать примеру, образцу, самопоощрение, самопринуждение, «самоформирование» субъектности (самоопределение целей и нахождение методов самовоспитания),</p>	<p>Родитель контролирующий (РК) (индивидуальное) – это «волевое» эго-состояние Родителя, показывающее, как человек ведет себя с целью контроля, управления и критики. Контроль своего поведения и поведения других. «Волевой авторитар». Стремление к запретам, ограничительным нормам в поведении людей и у себя, это «морализирование» поведения окружающих людей. Он всегда «умен» и всегда «прав», назидает, «дрессирует», дисциплинирует других людей. «Волевое навязчивое воспитание» для себя и других людей. Работа по образцу. Реалистический (Р) (индивидуальное) – волевой характер, способен к математике, контролирует свои действия и действия других людей в соответствии с нормативами, предметная кон-</p>	<p>Воля (реализация – отображение) (реактивное)</p>

1	2	3	4
	самоорганизация аутотренинга	кретная деятельность. Работа по образцу, по эталону. В профессии – это токари, слесари, садоводы, лесники, ремесленники	
<p>Образование (внутреннее) или самообразование</p>	<p>Самообразование – это целеустремленная мыслительная работа человека по расширению и углублению своих знаний, совершенствованию имеющихся и приобретению новых навыков и умений. Самообразование – это самостоятельно уметь планировать, определять формы, методы и средства работы, знакомство с предметом, выборочное изучение, анализ и самооценка результатов, применение знаний на практике, самостоятельная работа над литературой, стремление к познанию через умение строить общение с разными специалистами, «любопытство», «любопытательность», самоупражнения, самотренировки, самостоятельная работа с аудиовизуальными средствами, самостоятельное творческое, «поисково-исследовательское» решение практических задач</p>	<p>Взрослый познающий (ВП) (индивидуальное) – это эго-состояние Взрослого, показывающее, как человек ведет себя самостоятельно в образовательной и исследовательско-творческой деятельности, стремление размышлять, рассуждать, «философствовать», отгадывать кроссворды и решать интеллектуальные задачи. Ориентирован на умственный труд, аналитичен, рационален, независим, оригинален. Склонен к самообразованию, к абстрактному творческому мышлению и к научной работе.</p> <p>Интеллектуальный (И) (индивидуальное) – аналитичен, рационален, оригинален, любит решать интеллектуальные задачи, получает удовлетворение от творческого умственного труда, стремится к поисково-исследовательской деятельности. Обладает как вербальными, так и математическими способностями, ориентирован на умственный труд. Из ценностей у него преобладают теоретические ценности. Размышления о проблеме он предпочитает занятиям по реализации связанных с ней решений. Ему нравится решать задачи, требующие абстрактного мышления. В профессии – это ученые-исследователи в области математики, физики, биологии, химии, астрономии, это следователь в полиции и т.д.</p>	<p>Мышление (регуляция – преобразование) (реактивное)</p>
<p>Обучение (внутреннее) или самообучение</p>	<p>Самообучение – это работа с печатными источниками, в частности, умение пользоваться Интернетом, это самостоятельный поиск информации, это самостоятельный просмотр телепередач, радиопередач. Самообучение – это выработка</p>	<p>Дитя адаптивное (ДА) (индивидуальное) – это эго-состояние Дитя, указывает на то, как человек ведет себя при взаимодействии с правилами и требованиями общества. Эмоциональная устойчивость и интроверсия, конформизм, зависимость поведения от желаний других людей, а может быть «не по годам» самостоятельным. Это</p>	<p>Эмоции (отражение-отношение) (реактивное)</p>

1	2	3	4
	<p>потребности в самостоятельной работе, это постановка учебных задач и нахождение решений самостоятельно («субъектность»), умение попросить совета или помощи при самостоятельном решении учебных задач, организация внешнего педагогического контроля самостоятельных учебных заданий, это самообучение и нормативная, упорядоченная деятельность, стремление узнать правила и требования общества, это умение их выполнять. «Конформизм», эмоциональная реакция на восприятие и понимание информации при самообучении</p>	<p>умение работать с информационными источниками, это умение выработать «субъектную» позицию по отношению к обучению, т.е. сам ставит перед собой учебные цели и сам находит методы их осуществления, умение вовремя попросить помощи в учебе.</p> <p>Конвенциональный (К) (индивидуальное) – предпочитает структурированную деятельность, консервативен, «эмоционально-реактивен», не любит смену деятельности, предпочитает расчеты. Преобладают математические способности. В профессии – это бухгалтерия, экономика, машинопись, канцелярия, делопроизводство, технолог, юрист, оператор, программист, нормативная системно-упорядоченная деятельность</p>	

Следует обратить внимание на механизм образования многомерности. Одномерные базисы строятся по единому полярному дихотомическому принципу «социальное – индивидуальное». Первый одномерный базис – это полярная дихотомическая пара «дитя свободное – дитя адаптивное», второй одномерный базис – это другая полярная дихотомическая пара «взрослый организующий – взрослый познающий», а третий одномерный базис – это еще полярная дихотомическая пара «родитель воспитывающий – родитель контролирующий». «Связка» вышеуказанных трех одномерных базисов образует трехмерный базис эго-состояний личности.

Использование «принципа семантической близости» позволяет осуществлять сопоставление множества характеристик объекта или понятия с характеристиками другого множества, являющегося эталонным типологическим семантическим базисом (таблица) [5]. Учитывая вышеизложенное можно дать еще два рабочих определения категории «развитие». «Развитие» – это объективный процесс последовательного «социального и индивидуального» изменения характеристик личности человека в направлении характера, способностей и темперамента. «Развитие» – это объективный процесс последовательного «активного и реактивного» «изменения» эмоциональных, мыслительных и волевых характеристик субъекта человека. При базисном трехмерном моделировании понятие «человеческий индивид» принимается за «субстрат», а «внешними» «трехмерными» базисными категориями-факторами при этом являются: «субъект», «личность», «индивидуальность» (рис. 2) [5]. Перцепция связана с восприятием и ощущением. Итак, «развитие» – это объективный процесс последовательного «внешнего и внутреннего» изменения обучающей, образовательной и воспитательной характеристик человека.

Педагогический «внешний» процесс – это передача информации по воспитанию, образованию и обучению от педагога к ученику, т.е. существует «внешний педагог».

Педагогический «внутренний» процесс – это передача информации по воспитанию, образованию и обучению от ученика к самому себе, т.е. существует «внутренний педагог», которым является сам ученик, и тогда возникает «самообучение», «самообразование» и «самовоспитание» (рис. 6). При «внешнем развитии» (т.е. обучении, образовании и воспитании) имеем «объектную» позицию ученика в педагогическом процессе, а при «внутреннем развитии» (т.е. самообучении, самообразовании и самовоспитании) имеем «субъектную» позицию ученика в педагогическом процессе. Ученик является «субъектом» своего «развития», если он сам ставит перед собой педагогические (т.е. обучающие, образовательные и воспитательные) цели и находит сам методы реализации этих целей. На основе «принципа семантической близости» «развитие» (как категория педагогики) отображается на «перцепцию» (как категорию психологии). При нарушении нормы в «развитии перцепции» (при дефекте) у детей могут возникать проблемы и в «обучении», и в «образовании», и в «воспитании». Модель трехмерного базиса «развития» связана одновременно и с «развивающим обучением», и с «развивающим образованием» и с «развивающим воспитанием», что и находит свою реализацию в педагогических технологиях Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманской, И.П. Волкова, Г.К. Селевко, Г.С. Альтшуллера, И.П. Иванова.

Выводы

Разработан методологический аппарат, позволяющий рассматривать сложные категории педагогики как многомерные явления, определять различные смысловые их составляющие. Цель исследования, которая состояла в выявлении возможностей применения многомерного типологического подхода к системно-базисному описанию категорий педагогики, была достигнута. Для практических педагогов дается возможность более глубокого понимания этих категорий, что очень важно для построения эффективного педагогического общения. Результаты статьи могут быть использованы для исследования теоретических проблем образования.

Литература

1. Ганзен В.А. Системные описания в психологии Л.: ЛГУ, 1984. 176 с.
2. Крысько В.Г. Психология и педагогика. Минск: ХАРВЕСТ, 1999. 384 с.
3. Малышев К.Б. Многомерный типологический подход к получению информации о субъектах образовательной деятельности: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Самара, 2007. 40 с.
4. Малышев К.Б., Малышева О.А. Диагностика обученности учащихся // Вестник Череповецкого государственного университета. 2015. №5. С. 111–114.
5. Малышев К.Б. Многомерная типологизация психологической информации. Вологда: ВоГУ, 2016. 167 с.
6. Малышев К.Б., Малышева О.А. Многомерный типологический подход к исследованию воспитанности // Ярославский педагогический вестник. 2017. №1. С. 189–192.
7. Педагогика и психология высшей школы. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 512 с.

References

1. Hansen V.A. *Sistemnyie opisaniia b psihologii* [System descriptions in psychology]. Leningrad, 1984. 176 p.
2. Krysko V.G. *Psihologiy i pedagogika* [Psychology and pedagogy]. Minsk, 1999. 384 p.
3. Malyshev K.B. *Mnogomernyi tipologicheskii podhod k polusheniu informfzii o subiektach ob-rasovatelnoi deiatelnosti* [Multidimensional typological approach to obtaining information on the subjects of educational activity]. Samara, 2007. 40 p.

4. Malyshev K.B., Malysheva O.A. Diagnostika obuchennosti uchashchikhsia [Diagnostics of training students]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State University], 2015, no. 5, pp. 111–114.

5. Malyshev K.B. *Mnogomernaia tipologizatsiia psikhologicheskoi informatsii* [Multidimensional typology of psychological information]. Vologda, 2016. 167 p.

6. Malyshev K.B., Malysheva O.A. Mnogomernyi tipologicheskii podkhod k issledovaniuu vos-pitannosti [Multidimensional typological approach to the study of education]. *Yaroslavskii pedago-gicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Herald], 2017, no. 1, pp. 189–192.

7. *Pedagogika i psikhologiya vysshei shkoly* [Pedagogy and psychology of higher education]. Rostov-on-Don, 2006. 512 p.

Мальшев К.Б., Мальшева О.А. Многомерный типологический подход к исследованию категорий педагогики // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 133–144.

For citation: Malyshev K.B., Malysheva O.A. Multidimensional typological approach to the study of categories of pedagogics. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 133–144.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-20
УДК [37.016:811'243]: 004.032.6-027.15

© Пантыкина Н.И., 2017

Пантыкина Наталья Игоревна

Преподаватель, Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко (Луганск, Украина)
E-mail: pantykina.natalia@yandex.ru

Pantykina Nataliia Ihorevna

Lecturer, Luhansk Taras Shevchenko National University (Luhansk, Ukraine)
E-mail: pantykina.natalia@yandex.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ НА ОПЫТЕ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

INNOVATIVE PRACTICES OF FOREIGN LANGUAGES TEACHING ON THE BASIS OF FOREIGN RESEARCHERS' EXPERIENCE

Аннотация. Автор рассматривает примеры применения инновационных технологий в преподавании иностранного языка, основываясь на опыте зарубежных ученых. В статье описывается подробная характеристика инновационных практик на занятиях по английскому языку.

Abstract. The author considers some examples of using innovative technologies in the process of teaching foreign languages based on experience of foreign researchers. The article describes the detailed characteristic of innovative practices for the English language classroom.

Ключевые слова: инновация, преподавание, иностранный язык, мультимедиа, электронное портфолио, устройство “Kindle”

Keywords: innovation, teaching, foreign language, multimedia, E-portfolio, “Kindle”

Введение

Инновации становятся определяющей характеристикой преподавания иностранному языку за последние двадцать лет. С появлением социокультурных теорий относительно обучения в целом и изучения иностранного языка в частности, область прикладной лингвистики находит новое направление. Ученые полагают, что интеграция технологий в обучении иностранному языку неизбежна, поэтому значительное внимание уделяют внедрению инновационных технологий в образовательный процесс. Проблемы педагогической инноватики постоянно привлекают внимание современных исследователей, которые определили и обосновали основные методологические, а также теоретические положения инновационной педагогической деятельности. На наш взгляд, анализ инновационных практик, не только отечественных, но и зарубежных ученых, поможет усовершенствовать образовательные технологии и повысить результативность учебного процесса.

Основная часть

Педагоги высшей школы в новых условиях предлагают новые методы, в том числе применение инновационных технологий при обучении иностранному языку студентов [1]–[5]. Прежде, чем рассматривать инновационные практики на опыте зарубежных исследователей, дадим определение «инновация». Английское слово “innovation” имеет буквальный перевод «введение новаций». То есть с момента принятия к внедрению новшество (novation) приобретает иное качество – становится нововведением (инновацией).

Понятие «инновация» (нововведение) расширяется как «внесение в разнообразные виды человеческой деятельности новых элементов (видов, способов), повышающих результативность этой деятельности» [1, с. 238].

Пол Гунашекер, профессор Университета английского и иностранных языков (г. Хайдерабад, Индия), указывает, что «инновации могут охватывать очень широкий спектр областей, некоторые из которых включают в себя способы систематической оценки знаний студентов, улучшение подготовки преподавателей, инновационные практики в классе, в том числе новые технологии, дополнительные инструкции для учащихся, методы повышения мотивации учителей, их эффективности, мобилизацию ресурсов от третьих сторон для повышения качества образования» [4].

Итак, рассмотрим примеры применения инновационных технологий преподавания иностранных языков в мировой практике.

Сегодня роль учителя как носителя информации и организатора учебно-воспитательной деятельности постепенно трансформируется в роль посредника между учебной аудиторией и миром естественного усвоения языка. Инновационные изменения в современном образовательном процессе связаны с информационно-коммуникативным аспектом, который направлен на обеспечение взаимодействия в процессе общей деятельности человека.

Для того, чтобы доказать данное положение, изучим пример, приведенный исследователем Крисом Дэвисоном из Гонконга. Ученый предлагает проект «Виртуальные связи: аудитория как место для межкультурного обучения», целью которого является включить в реальную ситуацию общение между студентами из разных стран с помощью электронной почты. Описанный проект Крисом Дэвисоном был достаточно успешным, учитывая целесообразно определенный «виртуальный учебный треугольник» из двух групп в Германии и третьей – из Канады. Успешность этого проекта можно объяснить и тем, что одним углом «виртуальный треугольник» входит в аутентичную языковую среду. Появление информационно-коммуникационных технологий значительно расширило спектр возможностей для привлечения носителей языка к процессу обучения, причем без оставления ими аутентичной языковой среды. По поводу границ учебной аудитории исследователь замечает: если принять во внимание тот факт, что при желании проще найти носителей языка, которые находятся в естественной языковой среде, для интеракции, то студенты в процессе обучения могут виртуально выйти не только за пределы аудитории, вуза, местной общины, но и страны или даже континента. Вывод очевиден: аудитория не ограничивается четырьмя стенами, она начинается там, где есть студент и его мотивация, и не заканчивается вообще – ни в пространстве, ни во времени [2].

Следует уделить внимание практике использования электронных портфолио вместо бумажных при изучении иностранных языков, предложенной Ананьей Туксин-варажарн и Ричардом Ватсоном Тоддом. Ученые утверждают, что преимущество электронных портфолио очевидно – легкость в доступе: ведь требуется всего лишь включить мультимедийные проекты и обеспечить эффективную обратную связь со студентам. Функции указанной инновационной технологии следующие:

- непосредственный контакт студента с преподавателем через удобную веб-страницу, в которой обозначен практический план обучения для достижения определенных целей в течение установленного времени;
- привлечение студентов к принятию решений поставленных задач делает обучение актуальным;

- персональная страница пользователя напоминает сайты таких социальных сетей как MySpace и Facebook, что дает возможность чувствовать себя комфортно и не затрудняет процесс обучения;
- механизм предоставляет студентам внешние ссылки для изучения новой лексики, грамматики;
- ссылка на сайте перечисляет лучшие студенческие профили, которые мотивируют других участников и дают возможность им учиться на ярком примере [5].

Итак, электронное портфолио позволяет студенту профессионально подойти к оценке собственных достижений, выстроить свой личностно-творческий критерий успешности.

Также интересна технология опосредованного преподавания языка через устройство “Kindle” в Индии, которая изложена доцентом кафедры английского языка Исламского университета Алигарха Рашидом Нехалом. Исследователь замечает, что поиск и изучение соответствующих дискретных технологических процессов на занятиях продолжают оказывать воздействие на развитие педагогики, пока учителям и студентам не хватает возможностей для отражения их опыта в языковой школе. Его исследование основано на пилотном проекте, который финансируется Региональным Офисом программ английского языка (РОПАЯ) и Американским центром в Нью Дели.

Согласно проекту использования, устройство “Kindle” относится к разработке стратегий для интеграции предварительно загруженного содержания, непрерывного оценивания и устранения ошибок. Отправной точкой этой работы является то, чтобы увидеть, как технология используется для мотивирования обучения языку, когда возможности создаются не в формальной среде, а на обычном занятии по английскому языку.

Типичный сценарий, который возникает в виде презентации языковой деятельности, использует предварительно загруженные тексты и задачи в устройстве “Kindle”. Студенты занимаются этой технологией под руководством преподавателя, использующего интерактивный метод в виде вопросов и ответов, или инструкции «Как действовать в устройстве “Kindle” для разработки навыков аудирования, чтения и накопления словарного запаса».

Данные свидетельствуют, что студенты широко использовали электронный учебник с предварительно загруженными материалами, иногда полагаясь как на родной язык, так и на английский. Студенты признали ценность доступа к информации на английском языке через устройство “Kindle”, а учителя, в свою очередь, добились значительного использования этой программы. При изучении языка был охвачен процесс использования видеоматериалов, что улучшило эффективность восприятия.

В исследовании автор делает вывод, что мы должны выйти за рамки традиционных методов обучения для улучшения понимания иностранного языка с использованием и применением новой технологии в языковой педагогике – устройства “Kindle”, предлагающей большие возможности для работы учителей по устранению ошибок и решению многих образовательных задач [4].

Американский теоретик Эверетт Роджерс своей теорией инновационных изменений указывает на то, что в любой инновации существуют участники, которые попадают под одну из следующих пяти категорий:

- 1) кто рождает инновационные идеи;
- 2) кто сразу же подхватывает инновационные идеи;
- 3) кто принадлежит к большинству и быстро воспринимает инновационные идеи;

- 4) кто принадлежит к большинству и медленно воспринимает инновационные идеи;
- 5) кто отстает от процесса внедрения инноваций [3, с. 281].

Выводы

Таким образом, нам следует оказаться в числе тех, кто рождает инновационные идеи, ведь отечественные педагоги высшей школы все чаще предлагают новые методы, в том числе применение инновационных технологий при обучении иностранному языку из-за меняющейся глобальной обстановки в образовании. Поэтому на опыте зарубежных исследователей нам необходимо разработать учебные пособия по инновационной программе обучения иностранному языку, и тогда произойдет мотивация профессиональной практики в классах иностранного языка: преподаватели смогут не только понимать, но и управлять происходящими изменениями для эффективного изучения и обучения.

Литература

1. Яковец Ю.В. Эпохальные инновации XXI века. М.: Экономика, 2004. 439 с.
2. Davison Ch. *Information Technology and Innovation in Language Education*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2005. 304 p.
3. Rogers E. *Diffusion of Innovations*. NY: Simon and Schuster, 2003. 576 p.
4. *Innovation in English Language Teacher Education* / Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar. India, 2014. 290 p.
5. Tuksinvarajarn A., Todd R. W. The E-pet: Enhancing motivation in E-portfolios // *English Teaching Forum Online*, 2009. URL: <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives.html>

References

1. Iakovets Iu.V. *Epokhal'nye innovatsii XXI veka* [Epochal innovations of the XXI century]. Moscow: Ekonomika, 2004. 439 p.
2. Davison Ch. *Information Technology and Innovation in Language Education*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2005. 304 p.
3. Rogers E. *Diffusion of Innovations*. NY: Simon and Schuster, 2003. 576 p.
4. *Innovation in English Language Teacher Education*. Edited by George Pickering and Professor Paul Gunashekar. India, 2014. 290 p.
5. Tuksinvarajarn A., Todd R. W. The E-pet: Enhancing motivation in E-portfolios. *English Teaching Forum Online*, 2009. Available at: <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives.html>

Примечание: работа выполнена под руководством кандидата педагогических наук, доцента Е.А. Ткачевой.

Пантыкина Н.И. Инновационные практики преподавания иностранных языков на опыте зарубежных исследователей // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 145–148.

For citation: Pantykina N.I. Innovative practices of foreign languages teaching on the basis of foreign re-searchers' experience. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 145–148.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-21
УДК 37.0

© Рейма О.Я., 2017

Рейма Оксана Ярославовна

Старший преподаватель, Вологодский
государственный университет
(Вологда, Россия)
E-mail: oksana529120@mail.ru

Reima Oksana Yaroslavovna

Senior Lecturer,
Vologda State University
(Vologda, Russia)
E-mail: oksana529120@mail.ru

**РУССКИЙ ФОЛЬКЛОР
В НАРОДНО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ
ВОСПИТАНИИ
СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

**RUSSIAN FOLKLORE
IN PATRIOTIC EDUCATION
OF STUDENT YOUTH**

Аннотация. Русский фольклор представляет собой специфическую систему культурных ценностей этноса, в которой заключены верования и представления, картина мира, духовно-нравственные и патриотические идеалы и нормы, национальные особенности менталитета. Результатами народно-патриотического воспитания студенческой молодежи являются привитие любви и бережного отношения к традициям русской народной музыки, воспитание патриотических чувств, формирование исторической памяти, национальных патриотических ценностей, сознания и поведения личности.

Abstract. Russian folklore is a specific system of cultural values of an ethnos, in which beliefs and representations, picture of the world, spiritual, moral and patriotic ideals and norms and national mentality are concluded. The results of patriotic education of students are the inculcation of love and respect for the traditions of Russian folk music, the education of patriotic feelings, the formation of historical memory, national patriotic values, consciousness and personal behavior.

Ключевые слова: русский фольклор, народно-патриотическое воспитание, студенческая молодежь

Keywords: Russian folklore, patriotic education, student youth

Введение

В современных условиях, характеризующихся изменением ценностей и смыслов, идеи культурно-исторической обусловленности развития личности приобретают особо важное значение. В обществе постепенно решаются вопросы приобщения подрастающего поколения к традициям национальной культуры, преодолевается ориентация на псевдоценности, возрождается историческая память народа, происходит актуализация гражданских и патриотических факторов воспитания. Актуальность этих идей несомненна, однако патриотическое воспитание в отечественной педагогике традиционно рассматривается преимущественно в военно-историческом и гражданско-правовом ракурсе, а возможности фольклорных традиций, как правило, не используются. В решении данной проблемы в российском обществе необходимым звеном является обращение к подлинным формам традиционного фольклора русского этноса, в которых средствами художественной выразительности аккумулирован духовно-практический опыт народа.

Проблема патриотического воспитания молодежи на уровне государственной политике, в различных молодежных объединениях, в среде студенчества рассмотрена в работах А.С. Вергузя, Д.Н. Вятлева, А.Н. Вырщикова, М.А. Ешев, В.В. Пионтовского, В.И. Лутовинова, Т.В. Пискуновой, В.А. Ружа, Н.М. Снопко, В.М. Хаустова,

О.Е. Чуйкова, и др. Вопросы сущности патриотизма как интегративного социально-духовного феномена рассматриваются в работах Т.Е. Вежевич, Г.Я. Гревцевой, Н.В. Ипполитовой, Г.А. Коноваловой, Л.Н. Котруца, С.А. Кочевцевой, С.В. Кривых, С.Е. Матушкина, Н.В. Машенцевой, Д.В. Полежаева, Т.А. Ильиной, И.Д. Лушникова, Н.М. Снопко, И.Ф. Харламова и др. Отдельные вопросы патриотического воспитания средствами фольклора, народных художественных промыслов, народных праздников и обрядов представлены в исследованиях Н.В. Адаевой, Е.Ю. Баймяшковой, И.И. Валиева, В.А. Николаева, Т.Н. Семеновой, В.Н. Шейко, Н.В. Машенцевой и др. Основные категории фольклора исследуются ведущими отечественными фольклористами В.Е. Гусевым, А.М. Мехнецовым, Г.В. Лобковой, О.А. Пашиной, Б.Н. Путиловым, К.В. Чистовым и др.

Вместе с тем следует констатировать, что, несмотря на внимание отечественных исследователей к данному вопросу, проблема приобщения современной молодежи к фольклорному наследию продолжает оставаться недостаточно разработанной как в теоретическом, так и практическом аспектах. Это требует дополнительных исследований в данной области.

Основная часть

Традиционный фольклор представляет собой специфический вид художественной деятельности, главным содержанием которого является создание, хранение и передача духовных ценностей народа. Как пишет А.М. Мехнецов, в культурной традиции основные элементы фольклора – структура, содержание, язык и функции – связывают в синкретической целостности на практическом уровне (достижение жизненно-важных целей: продолжение рода, здоровье, питание и т.д.), уровне представлений (верования, коллективное знание) и уровень языка фольклора (средства выражения, художественные формы, знаковые системы) [3, с. 18–19]. Таким образом, все виды и формы фольклора синкретически связаны с ритуалом, передаются следующим поколениям только вместе и становятся частью мышления благодаря постоянному воспроизведению в одних и тех же условиях.

Коллекции фольклорно-этнографических материалов Центра традиционной народной культуры Вологодского государственного университета (руководитель – проф., канд. иск., засл. раб. культуры РФ Г.П. Парадовская) свидетельствуют, что патриотическое воспитание в народной культуре не выделялось в особый процесс, но органично включалось в жизнь и быт семьи, общины. Поступки и поведение личности строго регламентировались самим укладом жизни крестьян, требуя проявления высоконравственных качеств: чести, долга, гостеприимства, уважения к людям, бережного отношения к природе и др. Совместная жизнедеятельность взрослых и детей, их участие в народных праздниках и обрядах семейно-бытового и календарного циклов во многом закладывали у детей основы гражданственности и патриотизма. Примером могут служить детские и молодежные ритуалы обхода домов на Филипповское Заговенье, Рождество Христово, Старый Новый год, масленичной неделе, крестопоклонной неделе Великого поста, Пасхе в вологодских традициях [9].

Первые чувства любви по отношению к близким людям закладывались в жанрах материнского фольклора, которые были призваны воспитать у ребенка чувство привязанности к родительскому дому, защищенности, на котором потом будет основан жизненный оптимизм взрослого. В сюжетах колыбельных песен перед ребенком разворачивается картина его будущей жизни, где он будет трудиться и заботиться о родных, а также система отношений среди людей: «<...> Будешь в лес-от ходить, / Будешь ягодки носить. / Будешь папoньку и мамoньку кормить» [5, с. 138].

Малые жанры фольклора (пословицы, поговорки, загадки) направлены на мотивацию патриотической направленности личности, стимулируют чувство национального достоинства.

При всей важности загадок для умственного развития, их содержание используется для воспитания любви к родной земле. «Меня бьют, колотят, режут, ворочают, а все терплю и всем добром плачу» (Земля пахотная) [10, с. 39], «Матушкой-весной я в платье цветном, мачехой-зимой – в саване одном» (Черемуха) [10, с. 35]. Нравственные категории также скрываются в загадках: «Без веревок, без цепей я свяжу порой людей» (Честное слово) [2, с. 353], «В огне не горит, в воде не тонет и в земле не сгинет» (Правда) [2, с. 389]. Содержание пословиц направлено на мотивацию патриотической направленности личности: «На чужой стороне и весна не красна», «Наша весна красным красна» [8, с. 11], «Русский молодец – ста басурманам конец» [8, с. 17], «Вся семья вместе, так и душа на месте» [8, с. 145]. Крылатые выражения пробуждали чувства любви к матери, семье, родительскому дому: «Добра мать до своих детей, а земля – до всех людей» [1, с. 7], «Свой уголок – свой простор. Своя хатка – родная матка», «Печь нам мать родная. На печи все красное лето», «Гречневая каша – матушка наша, а хлебец ржаной – отец наш родной» [8, с. 565], к родной земле: «Мать-Сыра-Земля всех кормит, всех поит, всех одевает, всех своим теплом пригревает» [1, с. 7], «Я – Микула, меня любит Мать-Сыра-Земля» [1, с. 12], а также и необходимость ее защищать: «С родной земли – умри не сходи» [2, с. 278], «Родина – мать, умей за нее постоять» [2, с. 273]. Патриотические чувства к Родине возникают на основе любви к близкому: семье, родной деревне, природе, а потом уже к своей стране.

Значительным патриотическим потенциалом обладают эпические жанры: былины, предания, легенды, духовные стихи. В этих жанрах фольклора запечатлены нравственные качества русского человека – смелость, самостоятельность в суждениях, достоинство, самоотречение ради общего блага. В былинах воспеваются героические события истории, показано нравственное превосходство русского народа над иноземцами. «Стыдно мне, богатырю русскому, – говорит Илья Муромец, – бояться реву звериного, шипу змеиного, стыдно мне по окольным дорожкам прятаться» [7].

Духовные стихи – это песни на религиозные темы и сюжеты, занимающие особое место среди жанров фольклора по глубине осмысления мировоззренческих и нравственных проблем. Так, в повествовании про «Алексея, человека Божия» показано одно из основных качеств русского менталитета – нестяжательство – преобладании духовно-нравственных мотивов жизненного поведения над материальными интересами: «Не кидался народ православной не под золото, не под серебро, / А кидался под святого Олексея» [4, с. 248]. Духовные стихи представляли собой своеобразный «кодекс нравственных норм», соблюдение которых регламентировалось традицией, укладом жизни. Так, в сюжете «Политите Петр-Павлы представлены главные «непрощаемые грехи»: «в утробе робенка согрешила», «в корове молоко запырала», «из вразни спорину выносила», «из избы в избу висти переносила», «мужа с жоной разлутила» [4, с. 255].

В народной лирике находят отражение богатство чувств и настроений людей, раскрывается их духовный мир, отражаются вечные общечеловеческие ценности. В ней представлены различные образы, характеры и темы: любовь и уважение к родителям: «ты снеси-ко письмо батюшку, / родной маменьке целобитьице» [4, с. 273], разлуки с милым другом: «Мой миленькой во походе, / Во походе, не дожидаться, / Куда мне с горя деватце» [4, с. 349]; самоотверженность и готовность вступить в бой с врагом: «споженила меня пуля быстрая, / обвенчала меня сабля вострая» [4, с. 273].

Любовь к семье, матери, родной земле – эмоциональный источник гуманизма и патриотизма.

Широкое распространение в вологодских фольклорных традициях получили различные формы и виды хореографии – пляски, танцы, хороводы, которые заняли прочное место в молодежных собраниях, организованные на Святках, во время Масленицы или летних праздников. В хореографических формах посредством песенных текстов, разнообразных типов движений (в кругах, в рядах, шествия и пр.), композиции фигур («кресты», «восьмерки», «змейка» и пр.) передаются этнически значимые культурные смыслы (например, «круг» – это идея объединения, цикличности, бесконечности жизни и т.д.). Тематическое содержание хороводных песен достаточно разнообразно: группы текстов, связанные с описанием трудовых земледельческих процессов, семейно-бытовых, брачных отношений и др. В воспитании чувства привязанности к малой родине немаловажную роль оказывали поэтические образы родной природы, названия деревень и рек: «Я с-по ельничьку рыжицьки брала да, / С-по березничьку белые грибки» [4, с. 150]; «Из ворот-ворот на улицу да выходили красны девушки, / На руках-то соловья несли, соловеюшко восвистывал» [4, с. 101] и др.

Самостоятельное место в подростково-молодежном фольклоре занимают игровые хороводы и припевки, исполняемые на осенне-зимних «вечеринах», «игрищах», летних гуляниях. Ключевой идеей, лежащей в основе построения сюжетов игровых хороводов и вечерочных припевок является брачная тема: «По-за городу гуляет царев сын, королев сын, / Он невест себе выбирает, / Ростворяйте ворота, / Ты зайди, зайди во город, / Ты пониже поклонися, / Кого любишь – поклонися, / Кого любишь – поцелуй» [4, с. 132]. В жанрах народной хореографии через добровольное принятие игровой роли, виртуальное моделирование игрового пространства происходит воспроизводство социального опыта предшествующих поколений, что в свою очередь служит основой формирования этнической идентичности, воспитания чувства любви и привязанности к малой родине.

Мужские плясовые и боевые традиции выполняли важную социализирующую функцию в подростково-юношеской среде. Кулачные бои, состязания, драки, борьба были эффективной школой физического и нравственного воспитания, способствовали формированию качеств, необходимых для будущих защитников и воинов: товарищества, ответственности, выносливости, ловкости, взаимовыручки и др. Служба в армии, военные действия требуют от солдата выполнения приказа защищать не просто абстрактную Родину, а знакомые с детства родные поля, реки и леса, мир и покой родных и близких людей.

Синкретическая взаимосвязь фольклорных произведений с ситуацией бытования, верованиями и представлениями, ценностями и нормами поведения в обществе позволяет определить и их функции в традиции: контактоустанавливающая (как средство коммуникации не только внутри человеческого социума, но и между «тем» и «этим» светом), продуцирующая (влияние на рост культурных растений), магическая (усиление желательных и нежелательных процессов в природе), апотропеическая (защита от нечистой силы и негативных воздействий), структурирующая (организация годового времени и пространства, разнообразных жизненных ритмов, трудовых процессов и обрядовых действий человеческого социума), аксиологическая (фиксация культурных ценностей, норм и представлений на уровне знаков, символов), психотерапевтическая (эмоциональное самовыражение, релаксация, положительные эмоции и чувства) и др. [6, с. 47–50]. Кроме того, посредством совместного пения происходит воспоминание и осмысление жизни, проживание пережитого, приятие себя и близких, общение с присутствующими, ощущение всех одной семьей. С годами чувства и эмоции становятся более устойчивыми и перерастают в лю-

бовь к малой родине, рождают потребность в сохранении и защите родных мест, благородных чувств по отношению к родным и близким.

В рамках исследования опытно-экспериментальная деятельность со студентами проводилось на базе Молодежной фольклорно-этнографической Студии Центра воспитательной работы и молодежной политики ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет». Исследованием было охвачено 50 студентов очной формы обучения по техническим, гуманитарным, педагогическим, экономическим и другим специальностям вуза.

Опираясь на результаты проведенного исследования, мы разработали модель народно-патриотического воспитания студентов на основе использования различных жанров фольклора вологодских традиций и выделили основные ее компоненты: целеориентационный (цель, задачи, принципы), содержательный (общенаучная, психолого-педагогическая и предметно-методическая подготовка), процессуальный (организационные формы, методы, средства обучения) и результативный. Учебно-методическое обеспечение деятельности Студии составлено с учетом варьирования теоретического, методического и практического изучения особенностей патриотического воспитания студенческой молодежи средствами русского фольклора. В основу авторской программы положен интегративный подход, предполагающий актуализацию ранее полученного студентами жизненного опыта, а также знаний и навыков, полученных в Студии. Народно-патриотическое воспитание молодежи представляет собой целостный педагогический процесс, основанный на взаимодействии субъектов воспитания, направленный на формирование гражданской позиции, национально-патриотической ориентации личности, проявляющейся в ее патриотической направленности и социально ответственной деятельности на благо народа и страны.

В содержание программы включены направления, формы и методы обучения, призванные не только возбудить интерес к прошлому своего народа, истории и культуре родного края, но и сформировать стойкую мотивацию личности к использованию народно-песенных традиций в профессиональной и личностной сферах: коллективные и сольные занятия по народному пению и хореографии; тематические лекции-беседы по истории и культуре Вологодского края; праздники народного календаря; студенческие «вечерины»; музыкально-литературные вечера с патриотической тематикой; конкурсы национальной кухни, народной прозы; выставки изделий народно-прикладного творчества; участие в вузовских и городских культурно-просветительских и социально-благотворительных мероприятиях.

Выводы

В синкретической природе явлений фольклора заключены особые этнопедагогические и патриотические возможности. Совместные производственно-хозяйственные дела, общинные праздники и обряды семейно-бытового и календарного циклов, народные музыкальные традиции закладывали национальную иерархию ценностей, определяли духовно-нравственный облик русского человека. Отличительными национальными чертами русского народа являются такие качества как соборность, взаимовыручка, эмоциональная открытость, великодушие, бескорыстие, сочувствие, уважение старших и почитание умерших, созидательный труд, терпимость по отношению к ближнему. Совокупность этих качеств называют «русским духом», который позволял нашим предкам создавать и отстаивать независимость народа и страны.

Таким образом, фольклорное наследие русского народа, имеющее тысячелетнюю историю, является ценным историко-культурным достоянием и представляет собой

богатейший духовно-ценностный ресурс, который должен быть положен в основу современной образовательной молодежной политики.

Литература

1. Коринфский А.А. Народная Русь: Круглый год сказаний, поверий, обычаев и пословиц русского народа. М.: Московский рабочий, 1994. 560 с.
2. Малые жанры русского фольклора: пословицы, поговорки, загадки. Хрестоматия / сост. В.Н. Морохин М.: Высшая школа, 1986. 399 с.
3. Мехнецов А.М. Фольклорный текст в структуре явлений народной традиционной культуры // Народная традиционная культура: статьи и материалы. К 150-летию Санкт-Петербургской консерватории / сост. Е.А. Валиевская, К.А. Мехнецова. СПб: Нестор-История, 2014. С. 17–22.
4. Народная традиционная культура Вологодской области. Т. 1: Фольклор и этнография среднего течения реки Сухоны. Ч. 1: Песни, хороводы, инструментальная музыка в обрядах и праздниках годового круга / сост., науч. ред. А.М. Мехнецов. Вологда: Областной научно-методический центр культуры и повышения квалификации, 2005. 448 с.
5. Народная традиционная культура Вологодской области. Т. 1: Фольклор и этнография среднего течения реки Сухоны. Ч. 2: Народные верования, сказки, необрядовый фольклор / сост., науч. ред. Г.В. Лобкова. Вологда: Областной научно-методический центр культуры и повышения квалификации, 2009. 286 с.
6. Народное музыкальное творчество / отв. ред. О.А. Пашина. СПб.: Композитор, 2005. 568 с.
7. Онежские былины, записанные А.Ф. Гильфердингом летом 1871 г. Архангельск: Северо-Западное книжное издательство, 1983. 337 с.
8. Пословицы русского народа: сборник В. Даля: в 3 т. Т. 2. М.: Русская книга, 1993. 704 с.
9. Рейма О.Я. К вопросу национально-патриотического воспитания студенческой молодежи // Традиции народной культуры: проблемы изучения, сохранения и восстановления: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции. Вологда: ВоГУ, 2017. 99 с.
10. Умный Ивашка. Жар-птица и Золотое зерно: русские народные загадки. М.: Детская литература, 1991. 64 с.

References

1. Korinfskii A.A. *Narodnaia Rus': Kruglyi god skazanii, poverii, obychaev i poslovits russko-go naroda* [People's Russia: All the year round tales, beliefs, customs and proverbs of the Russian people]. Moscow, 1994. 560 p.
2. *Malye zhanry russkogo fol'klora: poslovitsy, pogovorki, zagadki*. [Small genres of Russian folklore: proverbs, sayings, riddles]. Moscow, 1986. 399 p.
3. Mekhnetsov A.M. Fol'klorny tekst v strukture iavlenii narodnoi traditsionnoi kul'tury [Folklore text in the structure of the phenomena of traditional folk culture]. *Narodnaia traditsionnaia kul'tura: Stat'i i materialy. K 150-letiiu Sankt-Peterburgskoi konservatorii* [Folk traditional culture: articles and materials]. St Petersburg, 2014, pp. 17–22.
4. *Narodnaia traditsionnaia kul'tura Vologodskoi oblasti. T. 1: Fol'klor i etnografiia srednego techeniia reki Sukhony. Ch.1: Pesni, horovody, instrumental'naya muzyka v obryadah i prazdnikah godovogo kruga* [Traditional folk culture of the Vologda region. T.1: Folklore and ethnography of the middle course of the Sukhona River. Part 1: Songs, round dances, instrumental music in rituals and annual circle celebrations]. Vologda, 2005. 448 p.
5. *Narodnaia traditsionnaia kul'tura Vologodskoi oblasti. T. 1: Fol'klor i etnografiia srednego techeniia reki Sukhony. Ch.2: Narodnye verovaniia, skazki, neobriadovi fol'klor* [Traditional folk culture of the Vologda region. Vol. 1: Folklore and ethnography of the middle course of the Sukhona River. Part 2: Folk beliefs, fairy tales, folklore]. Vologda, 2009. 286 p.
6. *Narodnoe muzykal'noe tvorchestvo* [Folk musical creativity]. St Petersburg, 2005. 568 p.

7. *Onezhskie byliny, zapisannye A.F. Gil'ferdingom letom 1871 g.* [Onega's epics recorded by A.F. Hilferding in the summer of 1871]. Arkhangelsk, 1983. 337 p.
 8. *Poslovitsy russkogo naroda: Sbornik V. Dalia v 3 t. T. 2.* [Proverbs of the Russian people: V. Dal's collection of 3 vol., Vol. 2]. Moscow, 1993. 704 p.
 9. Reima O.Ia. К вопросу natsional'no-patrioticheskogo vospitaniia studencheskoi molodezhi [On the issue of national-patriotic education of student youth]. *Traditsii narodnoi kul'tury: problemy izucheniia, sokhraneniia i vosstanovleniia: sbornik materialov II vsrossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Traditions of folk culture: problems of study, preservation and restoration: a collection of materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference]. Vologda, 2017. 99 p.
 10. *Umnyi Ivashka. Zhar-ptitsa i Zolotoe zerno: russkie narodnye zagadki* [Clever Ivashka. Fire-bird and the Golden Grain: Russian folk puzzles]. Moscow, 1991. 64 p.
-

Рейма О.Я. Русский фольклор в народно-патриотическом воспитании студенческой молодежи // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 149–155.

For citation: Reima O.Y. Russian folklore in patriotic education of student youth. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 149–155.

DOI 10.23859/1994-0637-2018-1-82-22
УДК 81'373

© Текучева И.В., Громова Л.Ю., 2018

Текучева Ирина Викторовна

Кандидат филологических наук, профессор,
Московский педагогический государственный
университет
(Москва, Россия)
E-mail: Levkovalila@mail.ru

Tekucheva Irina Viktorovna

PhD in Philology Sciences, Professor,
Moscow Pedagogical State University
(Moscow, Russia)
E-mail: Levkovalila@mail.ru

Громова Лилия Юрьевна

Кандидат педагогически наук, доцент,
Московский педагогический государственный
университет
(Москва, Россия)
E-mail: Levkovalila@mail.ru

Gromov Liliya Yur'evna

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Moscow Pedagogical State University
(Moscow, Russia)
E-mail: Levkovalila@mail.ru

**ШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
СТАНДАРТЫ РОССИИ И США:
НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ
СОДЕРЖАНИЯ**

**SCHOOL EDUCATIONAL
STANDARDS OF RUSSIA AND THE
UNITED STATES: SOME ASPECTS
OF THE CONTENT**

Аннотация. В статье рассматриваются особенности содержания стандартов России и США: Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования и образовательных стандартов США (Common Core States Standards). Выделены предпосылки и тенденции формирования единого образовательного пространства. Обозначена значимость системно-деятельностного подхода в формировании языковой личности, формировании универсальных учебных действий и получении личностных, предметных и метапредметных результатов.

Abstract. The article discusses main features of Russian and USA educational standards. Prerequisites and tendencies of forming common educational space are explained. Importance of system activity approach to the language personality formation and to getting personal, subject and metasubject results is proven.

Ключевые слова: образовательный стандарт, универсальные учебные действия, личностные, предметные и метапредметные результаты, языковая личность

Keywords: educational standard, universal learning actions, personal, subject and metasubject results, language personality

Введение

Появление образовательных стандартов поставило перед учителями качественно новые задачи, активизировало поиск педагогическим сообществом эффективных подходов к обучению и воспитанию школьников. Одна из основных задач – сделать школьника участником учебного процесса, мотивированным, способным к самостоятельному суждению, анализу, к реализации своего потенциала, воспитать творческую, активную, здоровую личность [3].

Основная часть

Постановка новых целей образования всегда связана с развитием всех составных частей образовательной системы. В связи с этим современная педагогическая наука

занимается пересмотром и обоснованием содержания образования, поиском целесообразных и эффективных методов обучения, разработкой учебно-методического сопровождения процесса обучения. Большую значимость в этом процессе приобретает не только осмысление национальных традиций, но и изучение и анализ тенденций развития образования за рубежом. В нашей статье мы представили анализ некоторых параметров образовательных стандартов России и США.

Среди общих предпосылок появления стандартов образования в нашей стране и США мы выделим следующие: осознание обществом необходимости повышения качества образования, получения равных прав учащихся на хорошее образование; необходимость гуманизации и демократизации образования; необходимость открытости, непрерывности образования и преемственности всех его ступеней.

Обратимся к Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования РФ 2010 г. [4].

Одной из главных особенностей этого стандарта стал системно-деятельностный подход, предполагающий целенаправленное развитие всесторонне развитой личности школьника, владеющего целым комплексом различных знаний, умений и навыков [3]. При его реализации учащийся выступает активным субъектом школьного процесса, что предполагает формирование у школьников интереса к предмету, желания самосовершенствоваться и реализовывать на практике полученные знания, умения и навыки.

Современный урок в условиях реализации государственного образовательного стандарта претерпевает существенные изменения, которые по большей части затрагивают формирование целенаправленной личности учащегося. Именно системно-деятельностный подход дает ученику возможность стать активным субъектом педагогического процесса, а для преподавателя становится важным самоопределение учащегося в процессе обучения.

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования РФ 2010 г. определяет требования к личностным, метапредметным и предметным результатам освоения школьниками основной образовательной программы основного общего образования и основывается на том, что современному российскому обществу необходима личность, которая способна самостоятельно решать поставленные перед ней задачи, владеющая основными компетенциями, необходимыми для жизни, готовая справиться с различными социальными трудностями [4]. Предполагается, что современная система образования должна идти в ногу со временем и давать не только знания по предмету, умения и навыки, но и формировать личность, способную эффективно жить в обществе [3].

Главным содержанием образования в России становится развитие личности в системе общего образования, воспитание человека, который будет учиться всю жизнь, будет способен к самообразованию, адаптации к изменяющимся условиям и требованиям на рынке труда, способного к творческому решению поставленных задач, человека грамотного не только в предметной области, но и готового к автономной эффективной деятельности, социализации, обладающего высокими моральными принципами, способного решать не только учебные, но и жизненные задачи [3].

С появлением нового стандарта урок стал претерпевать следующие изменения:

- на уроке, помимо традиционных, должны формулироваться и решаться дидактические задачи, направленные на формирование универсальных учебных действий;
- на первое место выходят исследовательский, проблемно-поисковый методы обучения;

– появляется необходимость в использовании комплексного подхода к планированию результатов урока;

– при выборе организационных форм обучения учитель отдает предпочтение не фронтальным, а групповым и индивидуальным.

До середины XX в. в США под стандартами понимали рекомендации к процессу обучения, но восприятие этого понятия было неоднозначным, после чего были приняты «базисы» или «базовый каррикулум», где отражены требования к знаниям и умениям учащихся [1, с. 50]. Только в начале 1990-х появился термин «американские стандарты», который шире понятия «учебный план» и «рабочая программа», используемых в российской практике, потому что описывает процесс обучения и соотносит его с программой.

Повышение качества образования в США происходит через установление ясных и четких требований к результатам образования, а понятия «стандарт» и «стандартизация» подразумевают подготовку учащихся к прохождению итогового тестирования.

В США на основе стандартов создана система документов, куда входят образовательные стандарты, методическое руководство по созданию каррикулума, каррикулум и поурочные планы.

Стандарт США отражает навыки и знания, которые обучающиеся должны продемонстрировать в колледже, на работе и в жизни. Для учащихся и преподавателей стандарт – это «дорожная карта» для организации успешного пространства в классах, призыв к тому, чтобы учащиеся стремились к самостоятельному получению знаний. Предполагается, что в результате обучения школьники должны стать успешными людьми и должны быть подготовлены к карьере и жизни.

Американские стандарты описывают три уровня достижений учащихся: базовый, продвинутый и уровень мастерства.

Образовательные стандарты США состоят из стандартов содержания образования и стандартов достижений учащихся. Для различных этапов стандарты обучения представлены в виде бичмарков, а стандарты достижений – в виде индикаторов прогресса. Бичмарки – это детальные описания элементов содержания образования по определенной дисциплине для определения этапа обучения, а индикатор прогресса – подробное описание в деятельностном ключе результатов образования на данном этапе обучения. Каждый индикатор имеет три уровня достижений, которые характеризуют качество усвоения содержания, определенного стандартом для данного этапа обучения.

Образовательные стандарты США включают цели, содержание образования, а также знания, умения и навыки с описанием применения их на практике [1, с. 21]. Главным ориентиром при определении уровня знаний и умений учащихся выступают общепринятые тесты.

Итоговому тестированию в США предшествует изучение демоверсий, комментариев. Родители также принимают участие в процесс обучения школьников: просматривают виртуальную страничку для родителей, где имеют возможность оставлять свои комментарии, получать информацию о высших учебных заведениях, получают доступ к электронной библиотеке. Учащиеся имеют возможность выбрать кружки, сообщества по интересам, дополнительные занятия. В России при разработке и реализации образовательной организацией основной образовательной программы основного общего образования также предполагается участие обучающихся, их родителей, педагогических работников и общественности в учебном процессе [3].

Для стандартов США характерно отсутствие четкой оценочной функции, недостаточность системообразующей роли стандартов, недостаточность когнитивной на-

правленности, преобладание теоретического материала над практическими навыками.

Выводы

Проанализировав стандарты двух стран, можно отметить следующие общие черты:

- участие школьников, родителей и педагогических работников и общественности в проектировании и развитии внутришкольной социальной среды;
- стандарты отражают глобальные мировые тенденции, такие как преемственность содержания образования, индивидуализация (возможность выбрать индивидуальной формы обучения) и демократизация образования, ориентация на многосубъектного пользователя.

Литература

1. Бессарабова О.Н. Образовательные стандарты средней школы США: состояние и тенденции развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2006. 23 с. URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-obrazovatelnye-standarty-sredney-shkoly-ssha-sostoyanie-i-tendentsii-razvitiya#ixzz4pHP1g3Ra>
2. Концепция преподавания русского языка и литературы. URL: <http://government.ru>
3. Текучева И.В., Громова Л.Ю. On present state of teaching Russian language in Russia // INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION. 2016. Vol. 11. No. 14. P. 6368–6376. URL: <http://www.ijese.net/>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf
5. Common Core States Standards. URL: <http://www.corestandards.org>

References

1. Bessarabova O.N. *Obrazovatel'nyie standarty srednei shkoly SSHA: sostoianie i tendencii razvitiia* [Educational standards for high school of the United States: status and development trends]. Volgograd, 2006. 23 p. Available at: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-obrazovatelnye-standarty-sredney-shkoly-ssha-sostoyanie-i-tendentsii-razvitiya#ixzz4pHP1g3Ra>
2. *Koncepciiia prepodavaniia russkogo iazyka i literatury* [The concept of teaching Russian language and literature]. Available at: <http://government.ru>
3. Tekuchev I.V., Gromova L.Iu. On the present state of teaching of Russian language in Russia. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION*. 2016, vol. 11, no. 14, pp. 6368–6376. Available at: <http://www.ijese.net/>
4. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart osnovnogo obshchego obrazovaniia* [Federal state educational standard of basic General education]. Available at: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/prm1897-1.pdf
5. *Common Core States Standards*. Available at: <http://www.corestandards.org>

Текучева И.В., Громова Л.Ю. Школьные образовательные стандарты России и США: некоторые аспекты содержания // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 156–159.

For citation: Tekucheva I.V., Gromov L.Y. School educational standards of Russia and the United States: some aspects of the content. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 156–159.

Турыгин Александр Александрович
Кандидат исторических наук, доцент,
Костромской государственный университет
(Кострома, Россия)
E-mail: aturigin@mail.ru

Turygin Alexander Aleksandrovich
PhD in Historical Sciences,
Associate Professor,
Kostroma State University
(Kostroma, Russia)
E-mail: aturigin@mail.ru

**ПЕДАГОГИКА ПРИКЛЮЧЕНИЙ:
ИДЕЙНЫЕ ПРЕДПОСЫЛКИ И
ОПЫТ СТАНОВЛЕНИЯ В
ГЕРМАНИИ¹**

**PEDAGOGICS OF ADVENTURES:
IDEOLOGICAL PREREQUISITES
AND EXPERIENCE OF
FORMATION IN GERMANY**

Аннотация. Педагогика приключений представляет собой относительно новое, инновационное направление современной зарубежной педагогики, претендующее на некий самостоятельный уровень научно-теоретического обобщения и практико-ориентированного изучения в дефинициях междисциплинарного характера. Утвердившаяся на Западе педагогика приключений стала представлять относительно целостную, но в то же самое время междисциплинарно открытую область педагогической науки. В центре ее внимания находится опыт группового взаимодействия в естественных условиях, способствующий развитию личности и обретению социокультурных компетенций. В статье речь идет о развитии педагогики приключений в Германии в контексте исторического опыта страны.

Abstract. The pedagogics of adventures represents rather new, innovative trend of modern foreign pedagogics, applying for a certain independent level of scientific-theoretical generalization and studying in definitions of cross-disciplinary character. In the center of the study is an experience of group interaction in the nature, contributing to the development of the personality and finding their social and cultural competences. At the same time the nature creates natural obstacles which form methodical combination of elements of theatrical, game, leisure or labor pedagogics and become a powerful factor of social education. The article describes development of pedagogics of adventures in Germany in the context of historical experience.

Ключевые слова: педагогика приключений, компетенции, реформаторская педагогика, междисциплинарность, история Германии, воспитание

Keywords: pedagogics of adventures, competences, reformatory pedagogics, interdisciplinarity, history of Germany, education

Введение

Педагогика приключений – это экспериментальное, инновационное направление педагогики, в основе которого лежит творческий поиск новых воспитательных форм, как правило, вне традиционных институтов (школа, интернат), направленных на формирование у подростков практического опыта, а также убеждения о ценности и значимости собственных внутренних ресурсов, которые могут быть самостоятельно ими использованы в преодолении жизненных трудностей.

В истории идей педагогики приключений условно можно выделить несколько этапов, начало которым было положено в новое время (исследователи иногда назы-

¹ Исследование осуществлено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 16-06-00648.

вают предпосылки появления педагогики приключений, относя их к эпохе античности [4]. Первый этап, уходящий своими корнями в эпоху немецкого Просвещения (конец XVII–XVIII вв.) и продолжавшийся до середины XIX века, был отмечен формированием и развитием педагогических идей, основанных на идеях европейских философов эпохи Просвещения.

Второй этап относится ко второй половине XIX века. Он тесно связан с реформами системы образования и появлением инновационных (реформаторских) педагогических направлений (1880–1932).

Третий этап начался в 1980-х гг. и был связан с появлением Люнебургской педагогической школы (Х.-Г. Бауэр, Ю. Функе, В. Нойберт, К. Зауэр, Й. Цигеншпек), имеющей свое издательство и главный педагогический вестник – «Журнал педагогики приключений».

Основная часть

Основу педагогики приключений составила философия эпохи Просвещения. Взгляды и идеи мыслителей XVIII столетия на предмет свободного воспитания, при последующем их осмыслении и необходимой систематизации, составили философскую основу педагогики приключений. Немецкий философ Август Герман Франке (1663–1727), в своем сочинении *Glauchauer Pädagogium* высказывается об эффективности воспитания подростка в том случае, если не ограничивать его пространство только лишь учебным заведением. Франке отмечает значимость разнообразных воспитательных средств, предлагая связать в единое воспитательное пространство учебу, работу и отдых: «использование отведенных для духа часов ... как знак уважения к здоровью и физическому воспитанию, включает в себя телесные упражнения, среди которых посещения фабрик ручного труда, изучение механики, ботанические исследования, уроки музыки» [16, s. 12].

Идейную основу педагогики воспитания вне всякого сомнения составила теория естественного воспитания Жана-Жака Руссо (1712–1770). Педоцентрические и инструментальные положения теории Руссо могут рассматриваться в качестве основ педагогики приключений: «воспитание исходит от природы, людей или обстоятельств... Внутреннее развитие наших способностей и органов чувств есть естественное воспитание, которое позволяет нам применять эти способности. Воспитание в определенных условиях заключается в преодолении на основании собственного опыта тех внешних факторов, которые оказывают на нас воздействие» [7, s. 16]. Именно в теории свободного воспитания у Руссо можно обнаружить подлинные корни педагогики приключений, ведь он предложил рассматривать переживания подростков в единстве чувственного и рационального начал, где действия и ощущения, возникающие по их результатам, образуют главный педагогический инструментарий. «Так как все, что входит в человеческое мышление, проникает туда при посредстве чувств, – полагает Руссо, – то первый разум человека есть чувственный разум; он-то и служит основой разума интеллектуального; наши первые учителя философии – наши ноги, наши руки, наши глаза» [1, с. 224–225].

Воспитание у Руссо, с точки зрения педагогики приключений, по мнению Т.Фишера, являет собой предмет взаимодействия природы и конкретной сферы жизни, которое образует условия для реализации общих устремлений в рамках республиканского строя и вместе с тем, является залогом самостоятельности действий индивида в любой жизненной ситуации [7, s. 23].

Фридрих Фребель (1782–1852) в своих произведениях о воспитании указывал на потенциал искусства и его средств, отмечая, что даже в песнях и колыбельных, которые матери поют своим детям, есть определенный воспитательный эффект. «С

точки зрения критериев непосредственности и тотального характера воспитания, – как замечает исследователь творческого наследия Фребеля Хельмут Хайланд, – есть убеждение об общем многообразии воспитательных средств, поэтому взгляды Фребеля, при определенной их систематизации, можно объединить в рамках «педагогика жизни», а самого его считать одним из первопроходцев педагогики приключений» [13, s. 21].

Для педагогики приключений представляют актуальность теоретические, позитивистские суждения Герберта Спенсера (1820–1903). В концепции «позитивизм – прагматизм – педагогика» Спенсера кристаллизуются идеи воспитания способности к жизни и преодоления жизненных трудностей. «Первый взгляд на концепцию воспитания Спенсера позволяет увидеть в ней актуальные для педагогики приключений моменты. Очевидно, что Спенсер рассматривал эмоции и переживания, как часть воспитательного процесса, интегрируя их в свою воспитательную концепцию. Художественные формы выражения чувства – внешние экзистенциальные формы интрапсихической креативности – выраженные в живописи, поэтике или музыке, представлены у него в качестве конкретных предметов воспитательной деятельности» [6, s. 20].

Первый этап в развитии идей педагогики приключений был связан не только с теоретическим, но и с их практическим исполнением. В первой половине XIX века на территории Западной Европы и Америки создается сеть так называемых «педагогических провинций» для детей и молодежи, основанных на принципах единства воспитания и обучения. Их главной целью было снижение действия негативных внешних факторов и обеспечение гармоничного развития детства. Они основывались по образу и подобию Академии Платона в Афинах и воспитательных учреждений Песталоцци, на идеях «мест для идеального воспитания» Гете и «воспитывающего государства» Фихте. Понятие «педагогической провинции» было взято по аналогии с платоновским «пастбищем для больных», находящимся на просторных лугах, под открытым небом, в природе, где нет места конфликтам и рутине городской жизни, где выздоровление духа и тела идет гораздо быстрее [9, s. 55].

Идея воспитания непосредственно на природе быстро нашла отклик в трудах американского писателя-натуралиста Генри Дэвида Торо (1817–1862). В его произведении «Уолден или Жизнь в лесу» [2], написанном на собственном опыте изоляции и уединения от общества, Торо отстаивал идею счастливой жизни на основании регулярных занятий трудом, обеспечивающим все необходимые потребности человека.

Идеи «педагогической провинции» были в дальнейшем переосмыслены в рамках педагогики приключений, в русле так называемых «долговременных проектов»: от создания «школ-интернатов» до «педагогических провинций исцеляющей природы».

Второй этап в развитии идей педагогики приключений относится ко второй половине XIX века, когда в педагогической мысли возникают теории обучения и воспитания, которые позже становятся классическими. Идеи философии нового времени о человеке, способном изменить настоящее и будущее, свое и общества, способствуют небывалому подъему творческой активности. Осознание бесконечности творческой, созидательной природы человека во вторую половину XIX столетия были сопряжены с новым уровнем развития социально-экономических отношений, что требовало совершенствования всех сфер жизни общества и его главных институтов, в том числе и воспитания. В данных условиях становилось все более очевидным несоответствие существующей школьной системы и традиционной педагогической практики уровню общественного развития. Прежняя воспитательная система не способствовала развитию у детей самостоятельности и активности, в то время как про-

мышленности требовались квалифицированные рабочие, способные управляться со сложным техническим оборудованием. Формализм и вербализм традиционного обучения сказывались в том, что выпускники не были готовы применить полученные теоретические знания на практике. Это требовало изменения подходов к институту воспитания, которое, с окончательным оформлением национальных государств, приобрело специфически национальный характер. Национальный характер институтов воспитания, призванный подчеркнуть завершенность процессов национальной и культурно-исторической идентификации, привел к усилению централизации и нормотворчества со стороны государства, формированию системы государственного финансирования педагогических институтов и началу широких реформ в области образования. Однако, в связи с усилением государственного контроля к традиционным институтам воспитания и обучения, очень быстро пришлось констатировать отсутствие адекватных духу времени творческих идей, способных придать новые импульсы развитию института воспитания.

В своих педагогических взглядах и рассуждениях Эллен Кей (1849–1926) приходит к заключению, что интеграция человека в его собственное жизненное (социальное) пространство и окружающую природу, формирующие его жизненный опыт, позволяет развивать мышление, формирует предпосылки к обучению, усиливает умственное восприятие. Педоцентрическое воспитание, основанное на принципе обеспеченности роста ребенка, формирующее его прямое физическое и духовное отношение к внешнему миру, придают актуальность взглядам Кей в качестве теоретической основы педагогики приключений.

Педагогика Бертольда Отто (1859–1933) и практика его «домашней школы» в Берлине для педагогики приключений представляет особый интерес, так как она предполагает «свободный рост и развитие ребенка с помощью игры, а воспитание, таким образом, строилось с учетом интересов самого ребенка. Возможности для проведения игр могли предоставлять различные школьные праздники» [3, с. 22–23].

Первая половина XX века была отмечена появлением целого спектра эмпирически обоснованных педагогических концепций, позволивших по-новому понять и систематизировать разрозненные научно-теоретические гипотезы в контексте педагогики приключений. Представителей научно-педагогической мысли, профессиональных практикующих педагогов первой половины и середины прошлого столетия, можно назвать отцами-основателями современной педагогики приключений: Герман Литц (1868–1919), Густав Вайнекен (1875–1964) и Курт Хан (1886–1972). Концепции педагогической провинции, как воспитательного пространства для подрастающего поколения, профессионально-деятельностных мастерских и корпорациях, эмоционально сокращенных приключений с использованием игр, спортивных мероприятий и средств искусства, в дальнейшем сформировали методологическую и содержательную базу педагогики приключений.

К началу XX века под влиянием динамики общественных и политических процессов в западной педагогической науке идет активный процесс пересмотра функций образования и воспитания, ведется поиск новых ориентиров и возможностей развития педагогической теории и практики в разных направлениях. Личность ребенка и ее воспитание становится главной задачей социального воспитания. Наступает «век ребенка» (Элен Кей). Вместе с тем на Западе, где в ряде стран уже действовали законы о начальном образовании, развернулись демократические движения за расширение образования. Философско-методологическую основу массовой школы, создание которой стало следствием борьбы за расширение образования, составили идеи сенсуализма (Рихард Авенариус), идеи нравственных основ личности (Фридрих Ницше), философии действий (Йоганн Готтлиб Фихте, Йоганн Вольфганг

Гете), идеи понимающей психологии (Вильгельм Дильтей) и развития индивида и философии прагматизма (Джон Дьюи). Актуальными становятся проблемы саморазвития ребенка, его восприимчивости к воспитательному воздействию, границ свободы и принуждения, отношения индивидуального и группового в воспитании, что в конечном итоге приводит к возникновению реформаторской педагогики, корни которой произрастают из конкретного педагогического опыта.

Двумя основными импульсами развития педагогической практики стали движение за рабочую школу и движение за воспитание в сельской местности. Первое движение было сопряжено с потребностью в обучении квалифицированных кадров, обеспечивающих подъем индустриального хозяйства, способных творчески и разносторонне мыслить и действовать. Принципами такого подхода к образованию стали: самостоятельность, обучение практическим умениям, самоконтроль и проверка успешности вместо цензуры, излишней теоретизации и завышенных этических требований. Идея прагматизма была широко представлена в трудах немецкого педагога Георга Кершенштайнера и его так называемом «проектном методе», практике американских педагогов – основоположника метода проектов в обучении Уильяма Херда Килпатрика и практика «проектного обучения» Чарльза Р. Ричардсона.

Вторая идея о воспитании в сельской местности кристаллизовалась из дискуссий об отношении человека и общества. Движение за воспитание индивидуума в сельской местности было основано немецким педагогом Германом Литцем [15], одним из идеологов «нового воспитания», последователем идей Руссо и Песталоцци. Стремясь воспитать нравственно полноценную, духовную личность, противостоящую разрушительной силе общественного прогресса, Литц основал систему сельских воспитательных домов, где одним из важных педагогических средств стал физический труд воспитанников, формирующий здоровое тело и дух. Воспитание было лишено формализма, какого бы то ни было давления на ребенка и осуществлялось в сельской местности через развитие активности на свежем воздухе. Идеалом для Литца стала «Новая школа Абботсхолм (The new school Abbotsholme) английского педагога Сесила Редди. В своей педагогической концепции воспитания в природе Литц разработал и следовал ряду принципов: воспитание в сельской местности, жизнь в сообществе, соблюдение норм гигиены и ухода за собой, ежедневные физические нагрузки, ежедневные практические занятия, ежедневные занятия искусством, нравственное и религиозное совершенствование, воспитывающее обучение [19, s. 25].

Воспитание в сельской местности в специальных воспитательных домах осуществляли деятельность на принципах уважения и свободного развития ребенка. В процессе общей физической или умственной деятельности у воспитанников должны были сформироваться представления о нормах поведения в сообществе, где ребенок признавался равным среди равных. Организация жизнедеятельности выстраивалась на идеях сотрудничества, коллективной и индивидуальной ответственности.

Идеи «нового воспитания», ставшие частью реформаторского педагогического движения, развивались также в теории «свободной духовной деятельности» Уго Гаудига (1860–1923), где ставится вопрос о соотношении работы и приключения. Значимость получения образования, школьной работы или воспитательного потенциала школьного сообщества, должны стать факторами внутреннего развития и взросления ребенка. Связь с современной действительностью, практический и жизненный опыт, многообразие форм школьного воспитания (игра, праздник, поездки и т.д.), являются ключевыми элементами инновационной теории Гаудига [23, s. 3].

Представители немецкой Люнебургской школы отмечают вклад в развитие идей педагогики приключений русских коллег, занимавшихся профессиональной педаго-

гической деятельностью в начале и первой половине XX в. – С.Т. Шацкого (1878–1934), В.А. Сухомлинского (1918–1970), А.С. Макаренко (1888–1939) [14], [21], [28].

Одним из основоположников современной педагогики приключения принято считать Карла Мая (1842–1912). В своих трудах этот педагог рассматривает приключения на основании «чужого опыта» (*zweiter Hand* – «вторая рука»), с которыми дети и молодые люди встречаются в мире информации, читая книги, прессу. «В своих произведениях Карл Май старается приоткрыть молодым читателям «мир приключений». Через приключения героев книги в мире фантазий можно было влиять на реальных читателей, их эмоции, воображение, действия. Когда молодые люди в реальном мире пытались применить что-либо из прочтенной литературы, для них самих это было своего рода приключение» [29, s. 24]. В этой перспективе, все внешние экзистенциальные формы, особенно в искусстве (живопись, поэзия, музыка), являются средствами педагогики приключений. Так, например, в качестве средств педагогики приключений педагог по актерскому мастерству Мартин Люзерке (1880–1968) усматривает паруса, музыку и специфические формы школьной театральной практики, которые, вовлекаясь в рамки специальной организаторской деятельности и формируя у подростков особые эмоции, контролируемые педагогом, становятся воспитательными формами [11, s. 22]. О воспитательном потенциале искусства также писали Теодор Литт (1880–1962), Минна Шпехт (1879–1961), Петер Петерсен (1884–1952), Рудольф Штайнер (1861–1925 и др. [22], [24], [27].

Герман Нойтон Паулзен (1898–1951) считается «классическим» основоположником современной педагогики приключений, так как основанный им молодежный лагерь на острове Халлиг Зюдерог (*Hallig Süderoog*) в Северном море (территория федеративной земли Шлезвиг-Гольштейн), выглядит как идеально подходящее место для воспитания в условиях природы. «Ребята из крупного города отдыхают на свежем воздухе Северного моря (для поддержания хорошего здоровья и самочувствия); приехав из разных стран, они получают возможность знакомиться и подружиться между собой (международный аспект); ребята из разной социальной среды (социальное происхождение) получают возможность общаться на равных правах и обязанностях друг с другом (социальный эффект); в летнем лагере ребята должны не только жить веселой и беззаботной жизнью, но и выполнять различные хозяйственные работы (эффект Робинсона); ребята получают возможность познакомиться с морским миром: с морским приливом и отливом, узнать то, как на них влияет Космос, узнать больше об островах, миражах и свечении моря, услышать истории о затонувших цивилизациях, кораблях, севших на мель и т.д. (эффект приключения)» [18, s. 45–47].

В этой связи, так можно представить процесс воспитания (в контексте педагогики приключений): «Воспитание осуществляется в совместной деятельности и при общих усилиях педагога и ребенка, оно формирует условия для реализации общей активности и становится итогом деятельности социального образования (группа). Практическое обучение не является первоначальной и основной целью социальной коммуникации учащихся и преподавателя, но представляет собой одну из функций процесса совместной деятельности. Следовательно, воспитание в рамках педагогики приключений представляет собой не форму морального поучения или инструктажа, что укладывалось бы в какую-либо теорию или концепцию, а реальную, оформленную (организованную) деятельность, конкретную в своей рациональной иллюстрации, служащую социализации в отношениях поколений» [8, s. 46].

Немецкий педагог еврейского происхождения Курт Хан (1886–1974) считается одним из авторитетных основоположников педагогики приключений. В своих многочисленных произведениях Хан последовательно обосновал идею, что эффектив-

ность воспитания зависит от того, может ли педагог, учитывая потребности и состояние ребенка, разжечь в нем увлеченность, страсть или устойчивый интерес к осуществлению какой-либо деятельности. С помощью социальных служб и поиска внутренних талантов в каждом ребенке, Хан стремился оказать помощь подросткам в процессе их социализации. В качестве специальных организованных форм воспитания предпочитались длительные походы с ночевками под открытым небом, экспедиции, палаточные лагеря и т.д. Педагогическая идея Хана состоит в том, чтобы подвести ребенка к пониманию его внутренних способностей и возможностей, осознанию своих собственных ресурсов в самостоятельном преодолении жизненных трудностей.

20 апреля 1920 г. Курт Хан совместно с Максом фон Баденским (1867–1929), последним рейхсканцлером Германской империи и тайным советником Карлом Райнхардом основали экспериментальную школу-интернат в замке Салем (Schule Schloss Salem). В 1929 году Хан сформулировал основные принципы воспитательной системы Салемской школы. Их семь:

- 1) Предоставляйте молодежи больше возможностей для самореализации;
- 2) Заботьтесь о том, чтобы молодежь познала ощущение успеха и поражения;
- 3) Сформируйте у молодежи представление о собственной отдаче и преданности общему делу;
- 4) Умейте сохранять тишину и ценить спокойствие других;
- 5) Умейте представлять и планировать свою деятельность;
- 6) Отводите для игр и спорта важную, но не основную роль;
- 7) Откажитесь, если вы дети богатых и влиятельных родителей, от чувства превосходства над остальными [12].

Выводы

Таким образом, педагогика приключения является неотъемлемой частью человеческого бытия. Она разрушает сформировавшиеся границы между школой и реальным окружающим миром. Ориентированная на личность ребенка, в чем усматривается гуманизм ее принципов, она направляет ребенка к пониманию того, что он из себя представляет, какое место в окружающей его действительности он занимает.

Европейскими философами и мыслителями было предложено многое из того, что имело свое концептуальное и практическое воплощение в педагогике приключений:

- обоснование принципов и форм воспитания в естественной среде (природе);
- инициирование переживания приключения в контексте социокультурной традиции (обращение к народной культуре, к идее мечтаний);
- создание детского сообщества, воспитательные функции которого варьируются от воспитания коллективной социальной ответственности до обеспечения индивидуального развития и самосовершенствования личности;
- использование потенциала трудовой деятельности как средства воспитания и развития в институционально неограниченном пространстве.

Следует сказать, что во многом развитие этих идей педагогами-новаторами было обеспечено не только немецким, но и общеевропейским и американским педагогическим наследием (Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсер, Д. Боско, Э. Кей, Дж. Дьюи и др.).

Литература

1. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1: Эмиль, или О воспитании. М.: Педагогика, 1981. 656 с.
2. Торо Г.Д. Уолден или Жизнь в лесу. М.: Академия Наук СССР, 1962. 240 с.

3. Altendorf H. Berthold Otto – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 9. Lüneburg, 1988. 36 s.
4. Baig-Schneider R. Die moderne Erlebnispädagogik. Geschichte, Merkmale und Methodik eines pädagogischen Gegenkonzepts. Augsburg: ZIEL, 2012. 244 s.
5. Erlebnispädagogik: Grundlagen des Erfahrungslernens. Erfahrungslernen in der Kontinuität der historischen Erziehungsbewegung / Hrsg. von T. Fischer und J.W. Ziegenspeck (Zweite, überarbeitete Auflage von Handbuch Erlebnispädagogik Von den Anfängen bis zur Gegenwart). Bad Heilbrunn, 2008. 388 s.
6. Fischer T. Herbert Spencer – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 45. Lüneburg, 1996. 34 s.
7. Fischer T. Jean Jacques Rousseau – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 43. Lüneburg, 1995. 36 s.
8. Fischer T., Lehmann J. Studienbuch Erlebnispädagogik. Einführung in Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardts Verlag, 2009. 272 s.
9. Fischer T., Ziegenspeck J. Handbuch Erlebnispädagogik. Von den Ursprüngen bis zur Gegenwart. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. 376 s.
10. Flitner W. Kudritzky G. Die Reformpädagogik. Die deutsche Reformpädagogik. Düsseldorf, 1961. Bd. 2. 318 s.
11. Giffel H. Martin Luserke – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 5. Lüneburg, 1987. 24 s.
12. Hahn K. Erziehung und Verantwortung. Reden und Aufsätze. Linn F, Picht G., Specht M (Hrsg.): Kurt Hahn – Erziehung zur Verantwortung. Reden und Aufsätze (Aus den deutschen Landerziehungsheimen, Heft 2). Stuttgart 1958. s. 9–27.
13. Heiland H. Friedrich Fröbel – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 20. Lüneburg, 1991. 33 s.
14. Hillig G. A.S.Makarenko – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 2. Lüneburg, 1987. 32 s.
15. Koerrenz R. (Hrsg.) Hermann Lietz. Protestantismus als idealistische Pädagogik. Jena 2011. 151 s.
16. Menck P. August Hermann Francke – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 26. Lüneburg, 1991. 32 s.
17. Michl W. Alfred Adler – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 17. Lüneburg, 1991. 28 s.
18. Paulsen H.N. Pädagogik auf der Hallig Suderoog. Erinnerungen von Freunden und Mitarbeitern. In: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 24. Lüneburg, 1990. 48 s.
19. Pielorz A. Werte und Wege der Erlebnispädagogik Schule Schloß Salem. Neuwied–Berlin–Kriftel: Luchterhand (Schriften zur Erlebnis – und Reformpädagogik 1), 1991. 727 s.
20. Pöggeler F. Erziehen als Erleben. Die Pädagogik Giovanni Boscoss // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 4. Lüneburg, 1987. 54 s.
21. Polzin J. Wassilij Alexandrowitsch Suchomlinskij – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? In: Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 21. Lüneburg, 1991. 35 s.
22. Reble A. Die Pflegebedürftigkeit des Erlebens in der Sicht Theodor Litts. In: Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 33. Lüneburg, 1993. 44 s.
23. Reble A. Hugo Gaudig – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 13. Lüneburg, 1989. 29 s.
24. Schaberg-Hansen I. Die erlebnis – und erfahrungsbezogene Pädagogik Minna Spechts Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 31. Lüneburg, 1992. 23 s.
25. Scheibe W. Die reformpädagogische Bewegung. Weinheim-Basel, 1969. 468 s.
26. Schwaiger G. La vita religiosa dalle origini ai nostri giorni. San Paolo. Milano, 1997. 238 p.
27. Strach R. Peter Petersen – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbreiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 12. Lüneburg, 1989. 31 s.

28. Wichmann J. Stanislaw Teofilowitsch Schazki – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? In: Schriftenreihe Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 25. Lüneburg, 1991. 25 s.

29. Worm H.L. Karl May – Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik? // Schriftenreihe Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik. Heft 41. Lüneburg, 1995. 22 s.

References

1. Russo Zh.-Zh. *Pedagogical compositions: in 2 vol.* Vol. 1: Emil, or About education. Moscow, 1981. 656 p.

2. Thoreau G.D. *Walden or Life in the wood.* Moscow: Publishing house of Academy of Sciences of the USSR, 1962. 240 p.

3. Altendorf H. Berthold Otto – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education.* Issue 9. Lüneburg, 1988. 36 s.

4. Baig-Schneider R. *Modern experiential education. History, characteristics and methodology of a pedagogical counter-concept.* Augsburg: AIM, 2012. 244 s.

5. *Experiential Education: Foundations of Experience Learning. Experience Learning in the Continuity of the Historical Educational Movement.* Ed. By T. Ficher and J.W. Goat's bacon (Second, revised edition of Handbook of Experiential Education From the Beginning to the Present). Bad Heilbrunn, 2008. 388 s.

6. Fischer T. Herbert Spencer – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education.* Issue 45. Lüneburg, 1996. 34 s.

7. Fischer T. Jean Jacques Rousseau – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education.* Issue 43. Lüneburg, 1995. 36 s.

8. Fischer T., Lehmann J. *Studienbuch Erlebnispädagogik. Introduction to theory and practice.* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt's Publishing, 2009. 272 s.

9. Fischer T., Ziegenspeck J. *Handbuch Erlebnispädagogik. From the origins to the present.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2000. 376 s.

10. Flitner W. Kudritzky G. *The Reformed Education. The German reform pedagogy.* Dusseldorf, 1961, Vol. 2. 318 s.

11. Giffei H. Martin Luserke – A pioneer of modern experiential education? *Series of writings Wegbereiter of modern experiential education.* Issue 5. Lüneburg, 1987. 24 s.

12. Hahn K. Education and Responsibility. Speeches and essays. Linn F, Picht G., Woodpecker M (ed.): *Kurt Hahn – Education for responsibility. Speeches and essays* (from the German Landerziehungsheimen, issue 2). Stuttgart, 1958, ss. 9–27.

13. Heiland H. Friedrich Froebel – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education.* Issue 20. Lüneburg, 1991. 33 s.

14. Hillig G. A.S.Makarenko – A pioneer of modern experiential education? *Series of writings Wegbereiter of modern experiential education.* Issue 2. Lüneburg, 1987. 32 s.

15. Koerrenz R. (ed.) *Hermann Lietz. Protestantism as idealistic pedagogy.* Jena 2011. 151 s.

16. Menck P. August Hermann Francke – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education.* Issue 26. Lüneburg, 1991. 32 s.

17. Michl W. Alfred Adler – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education.* Issue 17. Lüneburg, 1991. 28 s.

18. Paulsen H.N. Pedagogy on the Hallig Suderoog. Memories of friends and coworkers. In: pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education.* Issue 24. Lüneburg, 1990. 48 s.

19. Pielorz A. *Values and Paths of Experiential Education Schule Schloss Salem.* Neuwied-Berlin-Kriftel: Luchterhand (Writings on Experiential and Reformed Education 1), 1991. 727 s.

20. Poggeler F. Educate as experience. The pedagogy of Giovanni Bosco. *Series of publications Path-wide of modern experiential education.* Issue 4. Lüneburg, 1987. 54 s.

21. Polzin J. Vasily Aleksandrovich Suchomlinsky - A pioneer of modern experiential pedagogy? *Schriftenreihe Wegbereiter of modern experiential education.* Issue 21. Lüneburg, 1991. 35 s.

22. Reble A. The need for long-term care in the view of Theodor Litt – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbreiter of modern experiential education*. Issue 33. Lüneburg, 1993. 44 s.
23. Reble A. Hugo Gaudig – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbreiter of modern experiential education*. Issue 13. Lüneburg, 1989. 29 s.
24. Schaberg-Hansen I. The experiential and experiential pedagogy Minna Spechts - A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbreiter of modern experiential education*. Issue 31. Lüneburg, 1992. 23 s.
25. Scheibe W. *The reform educational movement*. Weinheim-Basel, 1969. 468 s.
26. Schwaiger G. *La vita religiosa dalle origini ai nostri giorni*. San Paolo. Milano, 1997. 238 p.
27. Strach R. Peter Petersen – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbreiter of modern experiential education*. Issue 12. Lüneburg, 1989. 31 s.
28. Wichmann J. Stanislaw Teofilwitsch Schazki – A pioneer of modern experiential pedagogy? *Schriftenreihe Wegbreiter of modern experiential education*. Issue 25. Lüneburg, 1991. 25 s.
29. Worm H.L. Karl May – A pioneer of modern experiential education? *Schriftenreihe Wegbreiter of modern experiential education*. Issue 41. Lüneburg, 1995. 22 s.

Турыгин А.А. Педагогика приключений: идейные предпосылки и опыт становления в Германии // Вестник Череповецкого государственного университета. 2018. №1 (82). С. 160–169.

For citation: Turygin A.A. Pedagogics of adventures: ideological prerequisites and experience of formation in Germany. *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 160–169.

Хасанов Навруз Баротович

Кандидат педагогических наук, доцент,
Кыргызский государственный университет
строительства, транспорта и архитектуры
имени Н. Исанова
(г. Бишкек, Кыргызская Республика)
E-mail: Navruz_1960@mail.ru

Khasanov Navruz Barotovich

PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor,
Kyrgyz State University of Construction,
Transport and Architecture
(Bishkek, Kyrgyz Republic)
E-mail: Navruz_1960@mail.ru

**ДИАГНОСТИКА
СФОРМИРОВАННОСТИ РЕЧЕВЫХ
КОММУНИКАТИВНЫХ ЗНАНИЙ И
УМЕНИЙ У СТУДЕНТОВ-
ПЕРВОКУРСНИКОВ (результаты
опытно-экспериментальной работы)**

**DIAGNOSTICS OF THE FORMATION
LEVEL OF VERBAL
COMMUNICATIVE KNOWLEDGE
AND SKILLS IN FIRST-YEAR
STUDENTS
(Results of experimental work)**

Аннотация. В статье отражены результаты исследования, проведенного автором в техническом вузе по формированию и совершенствованию речевой компетенции. Главной целью эксперимента стала проверка эффективности предложенной модели процесса обучения для формирования речевой компетенции студентов технического вуза по устным и письменным видам работ, а именно: чтение, пересказ и понимание текста, написание изложения и требования, предъявляемые к ним.

Abstract. The article presents the results of a study conducted by the author in a technical university on the formation and improvement of speech competence. The results of the survey among first-year students on what they would like to do in the Russian language classes are presented. According to the author's statement, the main purpose of the experiment was to test the effectiveness of the proposed model of the learning process in the formation of the speech competence of technical college students. The paper presents the results of oral and written types of work, namely, reading, paraphrasing and understanding the text, writing the presentation and the requirements imposed on them.

Ключевые слова: практический курс русского языка, мотивация обучения, эксперимент, задачи опытно-экспериментальной работы

Keywords: practical Russian language course, motivation for learning, experiment, experimental research tasks

Введение

Объяснить отсутствие эффективной методики обучения русскому языку как предпосылки формирования речевой компетенции можно проанализировав действующие вузовские учебники обучения русскому языку в Кыргызской Республике. В результате проведенного анализа можно сделать вывод, что рассмотренные учебники реализуют большинство принципов авторитарно-знаниевого подхода без учета интересов, возможностей и уровня знания русского языка при поступлении в вуз.

Основная часть

К причинам, объясняющим вышеназванные ситуации, можно отнести следующие:

– не всегда благоприятные условия обучения русскому языку;

– малое количество учебного времени, предусмотренного для обучения русскому языку на первом курсе;

– стремление авторов учебников русского языка к применению универсальных и всеобъемлющих рекомендаций.

Осуществление инновационных методов преподавания языков возможно только на основе положительной мотивации обучающихся, которая создает условия для творческого процесса. Учитывая эти важные факторы, студентам было предложено ответить на вопросы, что для них является интересным на занятиях по русскому языку:

- 1) Изучать язык повседневного общения;
- 2) Изучать язык делового общения (вести беседу при приеме зарубежных специалистов, во время встреч, переговоров, обрабатывать и составлять деловую корреспонденцию, вести деловые разговоры);
- 3) Читать оригинальную литературу по специальности;
- 4) Читать оригинальную художественную литературу.

В анкетировании приняли участие 100 студентов-первокурсников институтов транспорта и коммуникаций, экологии и энергосбережений Кыргызского государственного университета строительства, транспорта и архитектуры им. Н.Исанова (КГУСТА). Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что 70 % студентов на первое место ставят язык повседневного общения, 21 % студентов – язык делового общения, 7 % студентов считают важным владение навыками чтения и понимания оригинальной литературы по архитектуре, геодезии и градостроительству, 2 % опрошенных студентов отдали предпочтение чтению оригинальной литературы по своей специальности.

Русский язык является частью мировой культуры, так как в ходе изучения, анализа текстов художественной литературы происходит обогащение и переосмысление значений, традиционно присущих слову. Кроме того, такого рода тексты способствуют достижению достаточного уровня зрелости чтения и делают возможным постановку новых задач: обеспечения переноса на тексты любого характера навыков и умений, выработанных на материале текстов оригинальной художественной литературы, формирование весьма специфических навыков и умений извлекать из текста его смысл [2, с. 43].

Для того чтобы понять, что является определяющим для студентов в таком выборе значимости изучения практического курса русского языка, чтение литературы по специальности и чтение художественной литературы, им было предложено заполнить анкету на тему: «Как в будущем Вы собираетесь использовать свои знания русского языка». Большинство студентов ответили, что хорошее владение русским языком им необходимо для общения при поездках в другие страны, для работы с компьютером, для чтения художественной литературы, научно-популярных журналов, для саморазвития [1, с. 154].

Главной целью эксперимента является проверка эффективности предложенной модели процесса обучения формированию речевой компетенции студентов технического вуза на занятиях по практическому курсу русского языка.

В условиях формирования русско-национального билингвизма модель процесса формирования речевой компетенции призвана решить конкретные цели и задачи, поставленные в обучении русскому языку.

В соответствии с поставленной целью были выделены следующие задачи опытно-экспериментальной работы:

- 1) выявить начальный уровень сформированности коммуникативной компетенции, в частности речевой;

2) создать оценочно-критериальный инструментарий для констатации уровней сформированности компетенций на основе анализа выполненных контрольных заданий на всех этапах эксперимента;

3) разработать методические материалы в виде комплекса упражнений для формирования и совершенствования речевой компетенции;

4) проверить эффективность предложенной модели формирования и совершенствования речевой компетенции и умений употребления лексики в речевой коммуникации.

Итоги выполнения устных и письменных заданий оценивались дифференцированно по количественным и качественным показателям.

Эксперимент дал возможность установить:

1) эффективность предложенной модели обучения формированию речевой компетенции;

2) отобранный словарный минимум и предложенная система приемов семантизации и закрепления активизируемой лексики отвечает коммуникативным требованиям;

3) комплекс упражнений как языковой, так и речевой направленности закладывает основу коммуникативной компетенции;

4) опытно-экспериментальное обучение подтвердило рабочую гипотезу исследования, выявив эффективность формирования и совершенствования речевой компетенции на коммуникативной основе.

Математическая обработка показала существенные различия в уровне сформированности речевой компетенции у студентов контрольной и экспериментальной групп.

Следовательно, контроль обеспечивает управление, помогает дать оценку деятельности студентов и преподавателей, симулирует их работу.

При обучении русскому языку студентов национальных групп технических вузов предполагается проведение стартового (установочного), текущего периодического рубежного контроля и итогового контроля.

В первый этап опытно-экспериментальной работы входит:

1) письменная работа, контролирующая навыки прослушанного текста в письменной форме

2) устное воспроизведение содержания прочитанного текста, в ходе которого проверяются навыки говорения, чтения.

Для контроля навыков аудирования и воспроизведения текста, так как аудирование есть процесс взаимодействия говорящего и слушающего, и успех этого процесса зависит, во-первых, от особенностей говорящего, во-вторых, от особенностей слушающего и, в-третьих, от особенностей самого сообщения (текста), студентам с целью проверки прослушанного текста предлагается написать изложение.

Текст для изложения объемом 300–350 слов должен представлять собой законченное по смыслу речевое произведение, интересное по содержанию, доступное по языку выпускнику национальной школы. За основу своей экспериментальной работы мы взяли требования, предъявляемые к написанию изложения для XI класса школ с кыргызским языком обучения. Тексты изложений были подобраны с учетом низкого знания русского языка, с каким обычно, по нашим наблюдениям, студенты поступают на первый курс.

В языковом плане текст должен содержать не более 5 % лексических единиц, не входящих в словарный минимум для национальной школы, то есть в тексте из 300 слов их должно быть не более 15. По возможности в тексте должны быть представлены разнообразные грамматические конструкции, наряду с простыми и простыми

осложненными предложениями, желательны сложные, однако степень ветвления конструкций не должна быть слишком высокой.

В плане содержания в тексте необходимо выделить его главную тему, предикат первого уровня, а также определить иерархию предикатов второго, третьего и последующих уровней, то есть наиболее важные для раскрытия главной темы, подтемы и микротемы и менее важные – различные уточнения, второстепенные детали и так далее. Текст изложения в обязательном порядке должен включать избыточную информацию, не быть чрезмерно скомпрессированным.

Перед письменной работой преподаватель подробно объясняет ее цель, требования к оформлению и содержанию. Студентам сообщается, что результаты контрольной никак не повлияют на их стипендию, общую успеваемость и тому подобное, а будут использованы для интенсификации учебного процесса, и, что, выполнив всю работу самостоятельно и добросовестно, они смогут в короткий срок выявить пробелы в своей языковой подготовке и затем более целенаправленно работать над их ликвидацией.

Текст изложения читается не более 2-х раз; после первого прочтения студентам задается несколько вопросов по его содержанию.

Проверка умений в области чтения:

1) Вдумчиво прочитайте «про себя» представленный ниже текст, старайтесь как можно лучше понять его содержание. Вычислите среднюю скорость чтения данного текста. В нем примерно 360 слов; разделите количество слов на время, которое вы потратили на чтение, получится средняя скорость.

2) Еще раз прочитайте текст «про себя». После чтения текста вам нужно будет выбрать ответы на поставленные ниже вопросы. (Листы с контрольными вопросами раздаются преподавателем).

Оценка сформированности навыков чтения как вида речевой деятельности проводится по двум показателям:

- 1) Скорость чтения;
- 2) Полнота и глубина понимания текста.

Оценку за скорость чтения не выставляют, записывают сам показатель – количество слов в минуту.

Полноту и глубину понимания текста оценивают по результатам правильно выбранных ответов на вопросы по таблице, представленной ниже.

Таблица

Полнота и глубина понимания текста

Фамилия студента, группа	Название текста	Скорость чтения	Вопросы					Итого правильных ответов	
			1	2	3	4	5		
			Правильность ответов						
								1	5 баллов
								2	10 баллов
								3	15 баллов
								4	20 баллов
								5	25 баллов

Полноту и глубину понимания текста преподаватель может проверить и по устному пересказу текста. Время, отведенное для пересказа: 3–5 минут.)

Устное воспроизведение содержания текста оценивается и с точки зрения того, как умеет студент строить самостоятельное монологическое высказывание на основе прочитанного текста.

В области говорения проверяется неподготовленная речь на заданную тему. Примерные темы для устных сообщений (время на обдумывание – не более одной минуты).

1. Почему я выбрал специальность инженера (дизайнера, строителя и т.д.)
2. Как я провел летние каникулы?
3. Мой край.
4. Я через 10 лет.
5. Я и мои товарищи через 10 лет.
6. Первые дни учебы в вузе.
7. Молодежь: старт в науку.

Выводы

Проведение детальной начальной проверки уровня владения студентами русским языком необходимо как для преподавателя, так и для студентов. Только после определения исходного уровня владения русским языком студентами-первокурсниками, после выявления их реальных знаний, умений и навыков можно принимать решение о том, с какого раздела программы следует начинать изучение практического курса русского языка в вузе.

Литература

1. Петровская Т.С., Рыманова И.Е. Мотивация изучения английского языка студентами технического вуза при смешанном обучении // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014. №7 (37). Ч. 1. С. 154.
2. Хасанов Н.Б. Роль и значение практического курса русского языка в формировании речевой компетенции в техническом вузе // *Новые подходы изучения психологических и педагогических наук: Материалы XXVIII Международной научно-практической конференции*. М., 2014. С. 43.

References

1. Petrovskaia T.S. Rymanova I.E. Motivaciia izucheniia angliiskogo iazyka studentami tekhnicheskogo vuza pri smeshannom obuchenii [Motivation of studying English in students of a technical college with mixed training]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* [Philological Sciences. Questions of theory and practice], 2014, no. 7 (37), part 1, pp. 154.
2. Khasanov N.B. Rol' i znachenie prakticheskogo kursa russkogo iazyka v formirovanii rechevoi kompetencii v tekhnicheskome vuze [Role and significance of the practical course of the Russian language in the formation of speech competence in a technical college]. *Novie podhody izucheniia psichologicheskikh i pedagogicheskikh nauk: materialy XXVIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferencii* [New approaches to the study of psychological and pedagogical sciences: materials XXVIII International scientific and practical conferences]. Moscow, 2014, p. 43.

Хасанов Н.Б. Диагностика сформированности речевых коммуникативных знаний и умений у студентов-первокурсников (результаты опытно-экспериментальной работы) // *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2018. №1 (82). С. 170–174.

For citation: Khasanov N.B. Diagnostics of the formation level of verbal communicative knowledge and skills in first-year students (results of experimental work). *Bulletin of the Cherepovets State University*, 2018, no. 1 (82), pp. 170–174.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Условия и порядок приема рукописей

1. Редакция принимает к публикации материалы на русском и английском языках по темам, соответствующим основным научным направлениям журнала. При этом статьи, опубликованные на русском языке, сопровождаются аннотациями на английском языке, а статьи, опубликованные на английском языке – аннотациями на русском языке. Научные статьи принимаются при условии положительных результатов независимой экспертизы и включаются в очередной номер журнала.

2. В журнале публикуются статьи, отличающиеся высокой степенью научной новизны, теоретической и практической значимости. В статье должны быть изложены основные научные результаты исследования. Материалы статьи должны быть оригинальными, ранее нигде не публиковавшимися. Авторами могут быть ученые-исследователи, докторанты, аспиранты, соискатели.

3. Статьи публикуются в порядке очередности (по мере их поступления и прохождения процедуры рецензирования). Преподаватели, сотрудники, аспиранты и докторанты ЧГУ, исполнители государственных контрактов в рамках федеральных целевых программ, грантов и конкурсов имеют право приоритета при комплектовании номера. Статьи ведущих приглашенных ученых размещаются в ближайшем номере журнала.

4. Авторы предоставляют в редакцию журнала на электронный адрес vestnik-chsu@yandex.ru один файл формата MicrosoftWord, содержащий статью и сведения об авторе. Имя файлу присваивается следующим образом: **Фамилия И.О._научное направление статьи** (при наличии 2-х и более авторов, указывается фамилия только первого автора). Файлы, инфицированные вирусами, не обрабатываются и не принимаются к опубликованию.

5. Все статьи проверяются на оригинальность в системе РУКОНТЕКСТ. Значение оригинальных фрагментов должно быть не менее 70%.

6. Поступившие в редакцию материалы регистрируются, и в течение 3-х дней автору (авторам) по электронной почте высылается подтверждение о получении статьи.

7. Статьи, не соответствующие условиям публикации и требованиям к оформлению, не рассматриваются.

8. Если рецензия содержит рекомендации по исправлению и доработке статьи, то она направляется автору с предложением учесть рекомендации при подготовке нового варианта статьи. Датой поступления статьи в данном случае считается день получения редакцией окончательного варианта статьи.

9. **Аспирантам к статье** необходимо приложить сканированную копию рецензии научного руководителя, заверенную подписью руководителя и печатью организации, и справку, подтверждающую обучение в аспирантуре.

10. Корректурa авторам не высылается, присланные материалы не возвращаются.

11. Гонорар за публикацию статьи не выплачивается.

Адрес редакции:

162600 г. Череповец, Луначарского пр., д. 5.

Ответственный секретарь: Н.А. Тихомирова (8202) 51-72-40

E-mail: vestnik-chsu@yandex.ru

Требования к публикуемым статьям и их оформлению

Форматирование основного текста	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формат страницы – А 4 (книжный). 2. Поля – все по 20 мм. 3. Абзацный отступ – 0,5 см. 4. Шрифт – TimesNewRoman, обычный; размер кегля (символов) – 12 пт., интервал – 1,5. 5. Весь текст должен быть набран обычным шрифтом без стилей. 6. Номер страницы располагается внизу справа.
Объем статьи	5–8 страниц
Требования к составу публикуемой статьи	<p>Статья должна включать в себя следующие последовательно расположенные элементы:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Наименование раздела журнала, в который должна быть помещена статья. 2. Индекс универсальной десятичной классификации (УДК) – слева, обычным шрифтом. Индекс УДК должен соответствовать заявленной теме. 3. Информация об авторе статьи слева: ФИО автора – полностью, ученая степень (если имеется), ученое звание (если имеется), должность, место работы/учебы (полностью), город, страна, контактный телефон автора, e-mail. 4. Название статьи – полужирным шрифтом прописными буквами на русском языке. 5. Информация об авторе статьи справа на английском языке: ФИО автора – полностью, ученая степень (если имеется), ученое звание (если имеется), должность, место работы/учебы (полностью), город, страна, контактный телефон автора, e-mail. 6. Название статьи – полужирным шрифтом прописными буквами на английском языке. 7. Аннотация (объемом от 400 до 600 печатных знаков) обычным шрифтом на русском языке. Аннотация должна быть развернутой, структурированной, следовать логике и хронологии изложения материала в статье, кратко повторять структуру статьи и максимально полно раскрывать содержание статьи. 8. Ключевые слова (5–10 слов) обычным шрифтом на русском языке. 9. Аннотация обычным шрифтом на английском языке. Не допускается использование автоматической системы перевода. Желательно, чтобы аннотация на английском языке не дублировала полностью текст аннотации на русском языке. Объем аннотации на английском языке может быть больше. 10. Ключевые слова обычным шрифтом на английском языке. 11. Если статья написана на английском языке, название статьи, аннотацию и ключевые слова следует перевести на русский язык. 12. Текст статьи. В статье должны быть выделены следующие структурные элементы: <ul style="list-style-type: none"> - введение; - основная часть; - выводы. <p>Данная структура статьи рекомендуется для направлений: филологические науки, педагогические науки.</p> 13. Список литературы – по центру, обычным шрифтом. 14. References <p>ДЛЯ АСПИРАНТОВ! После References следует указать примечание, где необходимо предоставить данные о научном руководителе: ученая степень (полностью), ученое звание (полностью), ФИО.</p>

	<p><i>Примечание:</i> работа выполнена под руководством доктора филологических наук, профессора Н.В. Володиной.</p>
Библио- графический список	<p>Элементы статьи отделяются друг от друга одной пустой строкой.</p> <p>1. Список цитируемой литературы в русском алфавите приводится в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1-2003.</p> <p>Источники в списке литературы располагаются в алфавитном порядке. Сначала указываются отечественные, затем – зарубежные авторы.</p> <p>После перечня литературы на русском языке приводится весь список в транслитерации (References) с переводом на английский язык наименования книги, места издания (см. ниже образец). Транслитерировать следует с помощью ресурса www.translit.ru в варианте LC (выбрать в меню «Варианты», расположенном под буквами).</p> <p>Источники, представленные изначально на английском языке, не транслитерируются и не переводятся. Если все источники изначально указаны в англоязычном варианте, то список литературы должен быть представлен 1 раз (References).</p> <p>2. Для связи списка литературы с текстом статьи используют ссылки. Ссылка в тексте статьи оформляется следующим образом: если идет указание на работу без прямого цитирования – [2], если идет отсылка к работе для сопоставления (обычно в работах историков) – [см.: 2], если представлена цитата (запись в кавычках), которая размещена в источнике на одной странице – [7, с. 22] или [5, л. 22 об.], если представлена цитата (запись в кавычках), которая размещена в источнике на двух страницах [5, с. 53–54]. Если цитата не прямая (цитируется по другому изданию) – [Цит. по: 8, с. 22]. Если представлена ссылка на англоязычный источник, то указывается следующим образом: [5, p. 13], немецкоязычный – [4, S. 7].</p> <p style="text-align: center;">Образец оформления: Литература</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Каваками К. Модернизация технологических процессов в черной металлургии Японии // Черные металлы. 1988. №13. С. 3–12. 2. Масловский М.В. Современная западная теоретическая социология. Н. Новгород, 2005.155 с. URL: http://forsociologists.narod.ru/csth/lecture7.html 3. Платова Е. Феномен подросткового фанатизма – футбольные фанаты // Научно-практическая деятельность молодых ученых и студентов в рамках программы модернизации образования: тезисы конференции. М., 2003. С. 39–53. 4. Пропп В.Я. Исторические корни волшебной сказки. Л., 1986. 256 с. 6. Салахетдинов Э. Р. Личностные характеристики футбольных фанатов в молодежной околоспортивной субкультуре: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 25 с. 6. Третьяков А.В., Гарбер Э.А., Давлетбаев Г.Г. Расчет и исследование прокатных валков. М., 1976. 376 с. 7. Чиршева Г.Н., Скородумова Е.В. Отношение череповецких дошкольников и их родителей к изучению иностранных языков (по материалам опроса) // Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. №4. С. 116–120. 8. Чиршева Г.Н. Сопоставительный анализ метонимических переносов в языке художественной прозы и публицистики: дис. ... канд. филол. наук. Л., 1986. 295 с. 9. Cross A.G. An Anglo-Russian Medley // The Slavonic and East European

Review, 1992, vol. 70, pp. 708–721.

10. Weber M. *The Rationalization of Education and Training* // Gerth H., Mills C.W.R. *From Max Weber: Essays in Sociology*. N.Y., 1946. 421 p.

Для выполнения транслитерации и перевода источников на английский язык следует использовать системы автоматического перевода.

Первоначально указывается фамилия автора(ов) в транслитерации, а затем наименование книги сначала в транслитерации, затем в переводе на английский язык в квадратных скобках. Далее следует место издания в переводе на английский язык (Moscow, Leningrad, NY, Oxford), год издания, количество страниц в источнике. Если приводимой статье присвоен индекс DOI, его указание обязательно.

При написании источников на английском языке следует исключить символ «/» или «//». Наименование книги, журнала, в котором расположена статья, приводится курсивом в транслитерации, а в переводе обычным шрифтом в квадратных скобках. Подробнее об оформлении литературы см. ниже.

References

1. Kavakami K. *Modernizaciya tekhnologi cheskih processov v chernoj metalurgii Yaponii* [Modernization of production processes in the steel industry of Japan]. *Chernyemetally* [Ferrous metals], 1988, no. 13, pp. 3–12.

2. Maslovskii M.V. *Sovremennaya zapadnaya teoreticheskaya sociologiya* [Modern Western theoretical sociology]. N. Novgorod, 2005. 155 p. Available at: <http://forsociologists.narod.ru/csth/lecture7>. Html (accessed 5 February 2015)

3. Platova E. *Fenomen podrostkovogo fanatizma – futbol'nye fanaty* [The phenomenon of teenage fanaticism – football fans]. *Nauchno-prakticheskaya deyatel'nost' molodyh uchenyh i studentov v ramkah programmy modernizacii obrazovaniya: tezisy konferencii* [Scientific-practical activity of young scientists and students in the education modernization program: Conference abstracts]. Moscow, 2003, pp. 39–53.

4. ProppV.Ya. *Istoricheskie korni volshebnoi skazki* [The historical roots of the fairy tale]. Leningrad, 1986. 256 p.

6. SalahetdinovEh.R. *Lichnostnye harakteristiki futbol'nyh fanatov v molo-dezhnoi okolosportivnoi subkul'ture* [Personal characteristics of football fans around the youth subculture of sports. Dr. dis.]. Moscow, 2008. 25 p.

6. Tre't'yakov A.V., GarberEh.A., Davletbaev G.G. *Raschet i issledovanie prokatnyh valkov* [Calculation and study of the rolls]. Moscow, 1976. 376 p.

7. Chirsheva G.N., Skorodumova E.V. *Otnoshenie cherepoveckih doshkol'nikov i ih roditelei k izucheniyu inostrannyh yazykov (po materialam oprosa)* [Attitude of Cherepovets preschool children and their parents to learning foreign languages (based on survey)]. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Cherepovets State University], 2014, no. 4, pp. 116–120.

8. Chirsheva G.N. *Sopostavitel'nyi analiz metonimicheskikh perenosov v yazyke hudozhestvennoi prozy i publicistiki* [Comparative analysis of metonymic language fiction and journalism. Dr. filol. sci.dis.]. Leningrad, 1986. 295 p.

9. Cross A.G. *An Anglo-Russian Medley. The Slavonic and East European Review*, 1992, vol. 70, pp. 708–721.

10. Weber M. *The Rationalization of Education and Training*. Gerth H., Mills C.W.R. *From Max Weber: Essays in Sociology*. N.Y., 1946. 421 p.

Примечания
и
комментарии

Нумерация сносок постраничная.

Рисунки, схемы, диаграммы, фотографии	<p>1. Принимается не более трех иллюстраций, выполненных в графическом редакторе Visio 3.0. или Word. Все элементы одного рисунка должны быть сгруппированы.</p> <p>2. Иллюстрации должны быть вставлены в текст. Схемы и диаграммы выполняются с использованием штриховой заливки. При сканировании изображений количество точек на дюйм должно быть не менее 450 (450 dpi/дпойм). Изображения плохого качества не принимаются.</p> <p>3. В тексте статьи на иллюстрации даются ссылки, например: (рис. 2). На рисунках должно быть минимальное количество слов и обозначений, подписи приводятся без сокращений.</p> <p>4. Каждый рисунок должен иметь порядковый номер, название и объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений, размещенных под рисунком.</p>
Таблицы	<p>1. Таблицы (не более трех) должны быть предоставлены в текстовом редакторе Microsoft Word2003 (2007) с расширением doc (docx), набраны 10 кеглем и быть пронумерованы по порядку.</p> <p>2. Каждая таблица должна иметь порядковый номер и заголовок.</p> <p>3. Максимальный объем таблицы не должен превышать страницу формата А4.</p> <p>4. Все графы в таблицах должны иметь заголовки. Сокращение слов допускается только в соответствии с требованиями ГОСТов 7.12-93, 7.11-78.</p> <p>5. Одновременное использование таблиц и графиков (рисунков) для изложения одних и тех же результатов не допускается.</p>
Единицы физических величин	<p>Размерность всех физических величин рекомендуется указывать в системе единиц СИ.</p>
Формулы	<p>1. Набор формул осуществляется в тексте или при помощи редактора формул Microsoft Equation 3.0, Math Type 6.0.</p> <p>2. Нумерация формул – сквозная, арабскими цифрами, справа в конце строки, в круглых скобках.</p> <p>3. Нумерация осуществляется вне редактора формул. Нумеруются те формулы, на которые есть ссылки в тексте.</p> <p>4. Номер выставляется посередине системы уравнений и выравнивается по правому краю границы текста.</p> <p>5. Кегль набора формул: основные символы – 10, подстрочные и надстрочные индексы первого порядка – 7, подстрочные и надстрочные индексы второго порядка – 6.</p> <p>6. Пронумерованные формулы, на которые должны быть ссылки в тексте, выносятся отдельной строкой и располагаются по центру текста.</p> $\begin{cases} \tau'_{xy}(\tau) = \tau'_{xz}(\tau) = \tau'_{yz}(\tau) = \sigma'_x(\tau) = 0, \\ \sigma'_y(\tau) = \sigma'_z(\tau) = \sigma'(\tau) = -\frac{\alpha_t E(\tau)}{1-\nu} [T(x, \tau) - T(x, 0)] \end{cases} \quad (11)$
Сведения об авторе (авторах)	<p>После статьи предоставляется контактная информация по одному из авторов: ФИО; телефон; e-mail, полный почтовый адрес с указанием индекса. Связь с авторами осуществляется через указанную ими электронную почту.</p>

<p>Бурова Лидия Ильинична Доктор педагогических наук, профессор, Череповецкий государственный университет (Череповец, Россия) E-mail: pimno@chsu.ru</p>	<p>Burova Lidiya Ilinichna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Cherepovets State University (Cherepovets, Russia) E-mail: pimno@chsu.ru</p>
<p>Капустина Елена Юрьевна Кандидат педагогических наук, доцент, Череповецкий государственный университет (Череповец, Россия) E-mail: m_ey@mail.ru</p>	<p>Kapustina Elena Yurevna PhD in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Cherepovets State University (Cherepovets, Russia) E-mail: m_ey@mail.ru</p>
<p>ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГЕНДЕРНЫХ РОЛЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</p>	<p>FEATURES OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES FOR FORMATION OF GENDER ROLES AT YOUNGER SCHOOL STUDENTS</p>
<p>Аннотация. Авторы рассматривают основные подходы к сущности понятия «гендерная роль» и проблему формирования гендерных ролей у детей младшего школьного возраста в процессе социализации личности. В статье описывается опытно-экспериментальная работа по формированию гендерных ролей учащихся начальной школы при реализации авторской программы социально-педагогической деятельности.</p> <p>Ключевые слова: гендерная роль, младший школьный возраст, диагностика формирования гендерных ролей, программа формирования гендерных ролей учащихся начальной школы</p>	<p>Abstract. The author considers the main approaches to essence of the concept "gender role" and problem of formation of gender roles at children of younger school age in the course of socialization of the personality. The article describes the experimental work on formation of gender roles of pupils of elementary school during implementation of the author's program of social pedagogical activity.</p> <p>Keywords: gender role, younger school age, diagnostics of formation of gender roles, program of formation of gender roles for pupils of elementary school</p>

Введение

В отечественной психолого-педагогической литературе раскрыты различные аспекты воспитания мальчиков и девочек такими учеными, как: Д.Н. Исаев, В.Е. Каган, Д.В. Колесов, Л.Г. Хрипкова, Т.А. Репина, В.В. Абраменкова, И.С. Кон, А.В. Мудрик, Л.И. Столярчук и др. Проблемы формирования гендерных идентичности и социализации младших школьников затронуты в работах О.А. Асадуллиной, Е.А. Гаффаровой, А.В. Дресвяниной, Е.Н. Каменской и др.

...

Основная часть

Понятием «гендерная роль» в последнее время все чаще оперируют в разных научных областях, но четкого определения данному феномену еще не дано. Гендерная роль предполагает дифференциацию деятельности, статусов, прав и обязанностей в зависимости от половой принадлежности [4].

...

Выводы

Проанализировав научные подходы к определению «гендерной роли», мы можем трактовать гендерные роли как набор ожидаемых образцов поведения для мужчин и женщин в соответствии с созданными обществом представлениями о «мужском» и «женском».

Литература

1. Ассадулина О.А. Проблема гендерной социализации современных младших школьников // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2011. № 12. С. 101–109.
2. Дресвянина А.В. Гендерный уклад начальной школы // Вестник северного (арктического) федерального университета: гуманитарные и социальные науки. 2009. № 2. С. 96–99.
3. Капустина Е.Ю. Гендерный стереотип // Настольная книга специалиста по социальной работе. Вологда: ВГПУ, 2014. С. 43–45.
4. Петрова Р.Г. Гендерология и феминология. М.: Дашков и К, 2010. 250 с.

References

1. Assadulina O.A. Problema gendernoi sotsializatsii sovremennykh mladshikh shkol'nikov [The problem of gender socialization of modern younger schoolchildren]. *Nauchnye problemy gumanitarnykh issledovaniy* [Scientific problems of Humanitarian Studies], 2011, no. 12, pp. 101–109.
2. Dresvianina A.V. Gendernyi uklad nachal'noi shkoly [Gender way primary school]. *Vestnik severnogo (arkticheskogo) federal'nogo universiteta: gumanitarnye i sotsial'nye nauki* [Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University: humanities and social sciences], 2009, no. 2, pp. 96–99.
3. Kapustina E.Iu. Gendernyi stereotip [Gender stereotypes]. *Nastol'naia kniga spetsialista po sotsial'noi rabote* [Handbook expert in social work]. Vologda: VGPU, 2014, pp. 43–45.
4. Petrova R.G. *Genderologiya i feminologiya* [Gender and feminology]. Moscow: Dashkov i K, 2010. 250 p.

Сведения об авторе:

Иванов Иван Иванович

Моб. Тел.: +7-911-568-12-00

Дом. Тел.: (8202) 55-66-11

E-mail: ivan@yandex.ru

Полный почтовый адрес (для пересылки номера журнала).

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

- АРОНИНА Л.И., проф. (Академический педагогический колледж Ораним, Израиль), научный сотрудник (Тринити-колледж, Ирландия)
- ВОЛОДИНА Н.В., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
- ГРУДЕВА Е.В., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
- ГУДИНА Т.В., д-р пед. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
- ДЕНИСОВА О.А., д-р пед. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
- ДОМАНСКИЙ Ю.В., д-р филол. наук (Тверской государственный университет)
- ЕРШОВ Е.В., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
- ИВАНОВА Н.В., д-р пед. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
- ИЛЬИНА Е.Н., д-р филол. наук, проф. (Вологодский государственный университет)
- КАРПОВ С.В., д-р техн. наук, проф. (Северный (Арктический) федеральный университет)
- КОЖЕВНИКОВА И.А., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
- ЛАВРОВА С.Ю., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
- ЛУКИН С.В., д-р техн. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
- ЛУЦЕВИЧ Л.Ф., д-р филол. наук, проф. (Варшавский университет, Республика Польша)
- ЛЮБОВ В.К., д-р техн. наук, проф. (Северный (Арктический) федеральный университет)
- МЕРКЕР Э.Э., д-р техн. наук, проф. (Научно-исследовательский технологический университет «МИСиС»)
- МИЛОШЕВИЧ З., д-р соц. наук (Институт политических исследований, Белград)
- ОСИПОВ Ю.Р., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Вологодский государственный университет)
- САБУРОВ Э.Н., д-р техн. наук, проф., засл. деятель науки и техники РФ (Северный (Арктический) федеральный университет)
- СЛАВОВ В.И., д-р техн. наук (Череповецкое высшее военное инженерное училище радиоэлектроники)
- СТЕНИН В.А., д-р техн. наук, проф. (Северный (Арктический) федеральный университет)
- ШЕСТАКОВ Н.И., д-р техн. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ, гл. редактор (Череповецкий государственный университет)
- ЦЕЙТЛИН С.Н., д-р филол. наук, проф. (Российский государственный педагогический университета им. А. И. Герцена)
- ЧЕРНОВ А.В., д-р филол. наук, проф., зам. гл. редактора по направлению филологические науки (Череповецкий государственный университет)
- ЧЕРНЯК М.А., д-р филол. наук, проф. (Российский государственный педагогический университета им. А. И. Герцена)
- ЧИРШЕВА Г.Н., д-р филол. наук, проф. (Череповецкий государственный университет)
- ЯКОВЛЕВА Е.В., д-р пед. наук, проф., зам. гл. редактора по направлению педагогические науки (Череповецкий государственный университет)

Лицензия А №165724 от 11 апреля 2006 г.

Подписано в печать 09.02.2018 г. Зак.

Выход в свет: 12.02.2018 г.

Тир. 300 (1 з-д – 43). Уч.-изд. л. 20. Усл. п. л. 26.

Формат 70 × 100 ¹/₁₆. Гарнитура Таймс.